

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА**

ВАЛЕНТИНА ТАРАСУН

Основи теорії і практики ЛОГОДИДАКТИКИ



Підручник

Київ-2017

УДК 378.3
ББК 74.3я73

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*

Рецензенти:

Синьов В.М., декан факультету корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова, дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Чепелєва Н.В., заступник директора Інституту психології НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор;

Шеремет М.К., завідувач кафедри логопедії факультету корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор.

Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. – К.: «Каравела», 2017. – 316 с.

У підручнику на рівні сучасної корекційної педагогіки і спеціальної психології висвітлено загальні питання логодидактики. Розкрито зміст сучасних моделей навчання, їхні принципи, форми і методи. Представлено традиційний і новітній методи оцінювання навчальних досягнень дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, визначено провідні та основні причини труднощів у їхньому навчанні. Викладено зміст і методи інтенсифікації процесу навчання: розвиток сукцесивно-симультанних синтезів, формування навчальних здібностей, застосування нетрадиційних методів навчання писемного мовлення, урахування провідного когнітивного стилю дитини.

Підручник адресується студентам і аспірантам, а також вчителям, логопедам і психологам, які здійснюють навчання і соціалізацію дітей як з особливостями в психофізичному розвитку, так і з нейротиповим розвитком. Застосування спеціальних методик, представлених у підручнику, сприятиме запобіганню виникнення у дітей шкільної неуспішності.

Підручник є корисним у підготовці вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

ISBN 978-996-222-3991-2

© Тарасун, 2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
МОДУЛЬ 1. Загальні питання теорії логодидактики	11
Тема 1.1. Філософські та соціокультурні засади спеціальної освіти.....	11
Тема 1.2. Нейропсихологічні аспекти спеціальної освіти	22
Тема 1.3. Правові основи спеціальної освіти	40
Тема 1.4. Основні поняття і терміни спеціальної освіти.....	45
Контрольні запитання	52
Література.....	52
МОДУЛЬ 2. Сучасні моделі навчання	54
Тема 2.5. Розвивальне і когнітивне навчання.....	54
Тема 2.6. Корекційно-превентивне навчання.....	84
Контрольні запитання.	94
Література.....	95
МОДУЛЬ 3. Принципи, форми і методи навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР).....	97
Тема 3.7. Шляхи реалізації загальнодидактичних принципів навчання дітей з ПМР	97
Тема 3.8. Спеціальні психофізіологічні та психолого-педагогічні принципи навчання дітей з ПМР	104
Тема 3.9. Форми навчання дітей з ПМР.....	110
Тема 3.10. Освітні технології і методи навчання дітей з ПМР.....	114
Контрольні запитання.	121
Література.....	121
МОДУЛЬ 4. Оцінювання навчальних досягнень дітей з ПМР	123
Тема 4.11. Традиційний і сучасний методи оцінювання знань учнів з ПМР (на матеріалі граматики, орфографії, читання і математики).....	123
4.11.1. Наукове підґрунтя розробки системи оцінювання знань, умінь та навичок.....	123
4.11.2. Якісний, рівневий та поелементний підходи до оцінювання навчальних досягнень з граматики та орфографії	132
4.11.3. Методика оцінювання стану знань та навичок з читання.....	142
4.11.4. Методика виявлення особливостей засвоєння програмового матеріалу з математики.....	155

Тема 4.12. Особливості оцінювання знань дошкільників з ПМР: теоретичне підґрунтя, можливості, перспективи (на матеріалі розділу «Довкілля»)	163
Контрольні запитання	176
Література.....	176
МОДУЛЬ 5. Труднощі у навчанні дітей з ПМР: причини, прогнозування, запобігання	178
Тема 5.13. Визначення першопричини труднощів у навчанні дітей з ПМР (діагностика стану сформованості синтетичних структур)	179
Тема 5.14. Діагностика рівнів розвитку у дітей з ПМР навчальних здібностей.....	228
5.14.1. Вивчення стану сформованості загальних навчальних здібностей.....	231
5.14.2. Діагностика рівнів розвитку у дітей з ПМР лінгвістичних здібностей.....	241
5.14.3. Діагностика рівнів розвитку у дітей з ПМР математичних здібностей.....	250
Контрольні запитання.	258
Література.....	259
МОДУЛЬ 6. Шляхи інтенсифікації процесу навчання дітей з ПМР	261
Тема 6.15. Концепція державного стандарту освіти учнів з ПМР.	261
Тема 6.16. Формування у дітей з ПМР базисних інваріантних дій та операцій	278
Тема 6.17. Формування основних одиниць проміжної форми мови	281
6.17.1. Фреймовий підхід до організації і представлення знань.	282
6.17.2. Гештальтний підхід до сприймання, переробки і зберігання навчальної інформації.....	296
Тема 6.18. Нетрадиційний метод навчання дітей з ПМР письмового мовлення.....	304
18.1. Читання «з першого погляду».....	305
18.2. Письмо «з одного розчерку»	312
Тема 6.19. Врахування в навчальному процесі провідного когнітивного стилю дитини.....	326
Контрольні запитання.	340
Література.....	341
ЗАКЛЮЧЕННЯ	343

ВСТУП

Проблема, якій присвячено підручник, складає епоху в корекційній педагогіці, спеціальній психології, дитячій неврології та нейропсихолінгвістиці. Виявлені у деяких дітей порушення мовлення, що поєднувалися з недорозвиненням пізнавальних функцій, потребували проведення наукових досліджень цих вад та їхнього психолого-педагогічного і нейропсихологічного аналізу. Ця обставина змусила науковців і практиків довготривало розробляти корекційні та корекційно-розвивальні програми, без яких ці діти були б значно обмежені життєвою перспективою. Безумовно, досвід, одержаний не одним поколінням спеціалістів, які працювали з такими дітьми, не тільки забезпечив корекційно-логопедичну спрямованість роботи з цією категорією дітей, але й став основою для серйозного теоретичного внеску в спеціальну педагогіку і спеціальну психологію.

Вирішення завдань логопедії – розвитку, навчання і соціалізації дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) – може бути успішним при забезпеченні декількох **основних умов**, а саме:

1. виявлення характерних вад мовлення дитини та проведення аналізу структури і природи цих вад;
2. вивчення особливостей психічного розвитку дітей з ПМР;
3. корекційно-розвивальної спрямованості формування мовлення;

З розвитком системи диференційного навчання дітей з ПМР в логопедії почала формуватися окрема її підсистема - логодидактика.

Основним завданням логодидактики є вирішення проблеми підвищення рівня розвитку навчально-пізнавальних здібностей дітей з ПМР і знаходження шляхів запобігання виникнення можливих труднощів у їхньому дошкільному і шкільному навчанні.

Між логодидактикою і загальною дидактикою існує тісний взаємозв'язок, що полягає у спільному предметі вивчення, а саме: у дослідженні закономірностей розвитку і навчання особистості. Логодидактика, розробляючи питання навчання дітей з ПМР, оперує тими положеннями загальної дидактики і педагогічної психології про мету, завдання, зміст, дидактичні принципи, форми і методи навчання, що стосуються і нормально розвиненої дитини. Водночас вона враховує специфічність конкретного застосування цих теоретичних положень відповідно до характеру порушень пізнавальної діяльності цієї категорії дітей.

Отже, логодидактика теоретично обґрунтовує особливості процесу навчання дітей з ПМР, сприяючи, таким чином, підготовці фахівців-практиків. Оскільки знання з окремих спеціальних методик на сьогодні ще не сформувалися в цілісні узагальнюючі теоретичні системи, то об'єктом уваги логодидактики є: розробка дидактичних положень з окремих навчальних предметів; визначення причин труднощів у їхньому засвоєнні; розробка методики оцінювання їх навчальних досягнень у засвоєнні програмового матеріалу та ін. Значне місце в логодидактиці займає висвітлення проблеми застосування в навчальній діяльності дітей з ПМР новітніх діагностичних і розвивальних методик, сучасних підходів до оцінювання рівнів засвоєння знань, нетрадиційних методів навчання писемному мовленню, представленню знань за допомогою системи гештальтів і фреймів тощо.

У загальному вигляді завдання курсу «Логодидактика» може бути охарактеризоване як збагачення студентів теоретичними досягненнями в галузі філософії, соціології, нейропсихолінгвістики, права; теоретичними і практичними здобутками в галузі загальної, спеціальної, вікової і медичної психології, загальної і спеціальної педагогіки.

Конкретними цілями курсу «Логодидактика» є:

1. Розкриття значення базових фундаментальних теорій філософії, соціології, права, нейропсихолінгвістики для побудови цілісної теорії навчання дітей з ПМР.
2. Визначення детермінацій розвитку та психологічного механізму зв'язку навчання і розвитку.
3. Ознайомлення з деякими складовими системи концепцій розвивального та когнітивного навчання.
4. Розкриття принципів, форм і методів навчання дітей з ПМР.
5. Ознайомлення з методами оцінювання навчальних досягнень учнів з ПМР.
6. Визначення провідних і основних причин труднощів навчання учнів з ПМР.
7. Розкриття змісту нетрадиційного методу навчання дітей з ПМР писемному мовленню.
8. Ознайомлення з сутністю гештальтно-фреймового підходу до навчання дітей з ПМР.

Основні питання програми курсу «Логодидактика»:

I. Наукові засади спеціальної педагогіки (філософський, соціокультурний, нейропсихолінгвістичний і правовий аспекти).

Значення інтегрованого знання, що має світоглядний потенціал, відображає найзагальніші закономірності спеціальної педагогіки як феномена сучасної цивілізації і забезпечує вплив на установки суспільної свідомості; зокрема на ставлення до осіб з обмеженими можливостями. Роль філософії, соціології, нейропсихолінгвістики та інших галузей науки у побудові цілісної теорії спеціального навчання і розвитку.

II. Проблема співвідношення навчання та розвитку (критичний огляд наукових джерел).

Аналіз проблеми співвідношення навчання та розвитку як опорної точки теоретичного руху. Ситуація духовного двовладдя у вітчизняній практичній психології та дидактиці.

III. Сутність проблеми навчання та розвитку і загальні передумови її вирішення.

Напрями наукових рішень проблеми навчання та розвитку. Взаємозв'язок процесів визрівання і навчання. Вікові зміни особистості і свідомості як цілого - центральні чинники при побудові концепції навчання та розвитку. Можливість дослідження процесу розвитку на матеріалі окремих психічних утворень та їхніх одиниць. Наступність етапів розвитку. Два види детермінації розвитку.

IV. Психологічний механізм зв'язку навчання і розвитку.

Основні поняття, що описують психологічний механізм зв'язку навчання й розвитку: їх коротка характеристика. Сутність співвідношення процесів навчання і розвитку у школі. Вікові типи навчання (за Л.С.Виготським).

V. Загальна характеристика теорії розвивального навчання. Поле найближчого розвитку і рівень актуального розвитку.

Теорія розвивального навчання як цілісна система концепцій. Поле найближчого розвитку і наукові дискусії стосовно цього поняття. ПНР та його значення для діагностики психічного розвитку дитини (за Л.С.Виготським). Диференціація учнів, які не спроможні самостійно розв'язати навчальну задачу. Метод зондування мислення (за С.Л.Рубінштейном), інтелектуальні та мотиваційні внутрішні умови розвитку дитини. Взаємопроникнення між групою спонтанно засвоєних дитиною життєвих понять і системою наукових понять.

VI. Теорія поетапного формування розумових дій та понять.

Наукові джерела з теорії поетапного формування розумових дій. Спеціальна потреба поетапного формування розумових дій. Складові частини змісту методу поетапного формування розумових дій. Типи педагогічної допомоги. Етап формування розумових дій. Формування розумових дій і понять та їхньої єдності. Конкретні і загальні розумові дії.

VII. Когнітивна теорія навчання.

Дослідження пізнавальних процесів – провідний напрям психології розвинутих країн. Теоретичне підґрунтя когнітивної теорії засвоєння. Основні напрями, якими представлений когнітивний підхід. Теорія осмисленого вербального навчання. Теорія навчання Дж. Брунера. Теорія репродуктивного засвоєння та проблемне навчання. Порівняльна характеристика основних когнітивних теорій.

VIII. Принципи, форми і методи навчання дітей з порушеннями в розвитку

VIII.1. Шляхи реалізації загальнодидактичних принципів навчання в навчально-виховному процесі дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР).

Основні шляхи реалізації принципу всебічного розвитку особистості; зв'язку навчання з життям; системності, послідовності і доступності у навчанні; позитивної мотивації навчальної діяльності; індивідуального підходу; наочності; міцності засвоєння знань та навичок.

VIII.2. Спеціальні психофізіологічні та психолого-педагогічні принципи навчання дітей з ПМР.

Особливості реалізації психофізіологічних принципів логопедичного впливу: принципу класифікації дефекту; запобігання труднощів у навчанні; корекційно-превентивної спрямованості; опори на збережені аналізаторні системи; зворотного зв'язку (принцип контролю).

Особливості реалізації психолого-педагогічних принципів: принципу врахування особливостей дитини з ПМР; опори на діяльність; когнітивної (пізнавальної) спрямованості; поетапного формування розумових дій; системного підходу; активізації компенсаторних процесів; культивування індивідуальних здібностей; врахування обсягу, ступеня і складності навчального матеріалу; дозованої педагогічної допомоги; формування психологічного рівня розуміння мовлення як передумови осмисленого вербального навчання.

VIII.3. Форми організації процесу навчання (сутність, класифікація, особливості застосування, резерви ефективності).

Основні фактори, що визначають форму навчання дітей. Форми організації процесу навчання та форми організації навчальних занять. Резерви ефективності уроку. Альтернативні форми навчання (Ієна-план, система Монтесорі, Бел-Ланкастерська система, система Дальтон-план, Мангеймська система та ін.).

VIII.4. Методи навчання дітей (сутність, класифікація, особливості застосування, фактори, що впливають на вибір методів).

Характеристика основних класифікацій методів навчання: за джерелом знань; на основі характеру пізнавальної діяльності; за специфікою діяльності вчителя та учня; за логічним шляхом навчальної роботи. Характеристика основних груп методів (за Ю.К.Бабанським), основні недоліки методів навчання і шляхи їхнього подолання.

ІХ. Якісний, рівневий та поелементний підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів.

Сучасний позитивний принцип оцінювання знань. Якісний підхід до оцінювання стану знань, умінь та навичок (щоденні класні і домашні письмові та усні роботи школярів; поточні і підсумкові контрольні роботи). Сучасні методи перевірки стану знань школярів: рівневий та поетапний. Модель засвоєння знань і вмінь. Методика розробки порівневого та поелементного оцінювання знань, умінь і навичок (з граматики, орфографії, математики, читання, природознавства (тести досягнень). 12-бальна система оцінювання знань.

Х. Причини труднощів у навчанні дітей з ПМР.

X.1. Діагностики сформованості синтетичних структур та їх розвиток.

Базові інваріантні дії та операції як один з компонентів навчальної діяльності дітей з ПМР. Сукцесивні і симультанні структури як універсальні операційні одиниці.

Перцептивний, мнемічний та інтелектуальний рівні розвитку сукцесивно-симультанних структур. Комплекси завдань для діагностики і розвитку сукцесивних і симультанних синтезів. Характеристика вад, що сконцентровані на симультанних або сукцесивних синтезах. Глобальний і напівглобальний методи навчання читання. Завдання, етапи і зміст роботи по формуванню глобального способу читання. Малювання як підготовчий період до формування навички швидкого, зв'язного способу письма. Порівняльна характеристика традиційного і нетрадиційного методів формування письмового мовлення.

Х.2. Діагностика і розвиток навчальних здібностей. Прогнозування виникнення специфічних помилок у писемному мовленні.

Навчальні здібності: визначення, види, значення. Взаємозв'язок між знаннями і здібностями. Загальні і спеціальні навчальні здібності. Основні компоненти загальних здібностей. Тест загальних здібностей. Спеціальні навчальні здібності. Батарея тестів для визначення рівня сформованості лінгвістичних здібностей. Прогнозування виникнення специфічних помилок в письмі і читанні. Тест для визначення рівнів сформованості математичних здібностей (зміст субтестів, методика пред'явлення, аналіз одержаних результатів).

XI. Шляхи інтенсифікації процесу навчання дітей з порушеннями в розвитку.

XI.1. Концепція державного стандарту освіти дітей з ПМР.

XI.2. Проміжна форма мови: сутність, основні одиниці, значення. Проміжна форма мови як посередник між зовнішнім мовленням та специфічною мовою мозку в процесах інтелектуальної діяльності та вербалізації. Великі блоки інформації, якими оперує свідомість і які є не одиницями, а, швидше, процесами. Крупні одиниці проміжної форми мови: фрейм, гештальт, образ та ін., їх коротка характеристика. Загальні риси, що об'єднують всі одиниці проміжної мови.

XI.3. Гештальтно-фреймовий підхід до навчання дітей.

Значення гештальтно-фреймового підходу до навчання на сучасному етапі розвитку психології та дидактики. Когнітивне напруження як наслідок структурної невідповідності елементів невирішеної проблеми. Здатність до одномоментного розпізнання. Розпізнавальна навчальна дія. Значення цілісних образів пізнавальних умінь та навичок. Явище інсайту. Фреймова ідея про рамочні знання, що використовуються в системах інтелекту. Графічна сітка фрейму. Теорія представлення знань за допомогою фреймів. Формування проміжної форми мови: фреймовий підхід до організації та представлення знань; гештальтний підхід до сприймання й обробки інформації.

МОДУЛЬ І

Загальні питання теорії логодидактики

Тема 1. Філософські та соціокультурні засади спеціальної освіти

Розробники світоглядно-методологічних проблем освіти, вважають, що філософія сучасної освіти – це проміжна ланка між філософією і теорією педагогіки. Філософія освіти виникла з метою вирішення тих складних проблем, що з'явилися на стику філософії з педагогічною діяльністю, і покликана відіграти роль світоглядних засад реформування сучасної освіти.

У доповідях Міжнародного інституту планування освіти (Institut International de Planification de l'Education, наукова установа ЮНЕСКО, 1956) і на Міжнародних тематичних конференціях у різних країнах визнається, що система освіти в цілому вступила в період кризового стану, яка характеризується двома головними ознаками. Перша – загострення глобальних (передусім екологічних) проблем – свідчить про певну неспроможність існуючої системи освіти виховати у людей новий тип світогляду. Друга – це нездатність цієї системи задовольнити особисті інтереси все більшої кількості людей, внаслідок чого у світі зростає кількість неписьменних і погіршується функціональна підготовка випускників шкіл та вищих навчальних закладів для майбутньої роботи в нових умовах.

Спеціальною освітою на сьогодні накопичено значний матеріал, який має світоглядний потенціал, що забезпечує помітний вплив на установки суспільної свідомості, зокрема на ставлення до осіб з особливостями в розвитку. Спеціальна освіта є особливим соціальним інститутом і його розвиток зумовлений цивілізаційними трансформаціями. Це пояснюється тим, що в довготривалій перспективі деякі соціальні показники виявляються залежними від якості педагогічної роботи, зокрема статус людини з особливостями в розвитку у світі соціальних стосунків значною мірою визначається характером і рівнем її освіченості. Філософія стосовно спеціальної освіти, і зокрема аутології, виступає, по-перше, як *світоглядний фундамент*, що включає систему найбільш загальних уявлень про людину та її соціоприродне буття, які детермінують еволюцію

педагогічних явищ. По-друге – як *методологічна основа*, що передбачає застосування універсальних принципів і способів при вивченні процесів навчання різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку (В.Бондар, Л. Виготський, Є. Ульяновка, І. Єременко, І. Кант, В. Лінков, В. Лубовський, Ф. Мещеряков, Л.Руденко, В.Синьов, Є.Синьова, В.Тарасун, Л.Фомічова, А.Шевцов, М.Шеремет, М. Ярмаченко).

Серед основних світоглядних аспектів (онтологічного, гносеологічного, аксіологічного, філософсько-антропологічного, історико-філософського тощо) *корекційна педагогіка та спеціальна психологія особливого значення надають соціально-філософському підходу, який уможлиблює розгляд різноманітних аутологічних явищ в соціокультурному контексті*. Актуальність соціально-філософського напрямку пов'язана також з тим, які проблеми розвитку, що відхиляється від норми, в умовах соціально-екологічних катаклізмів стають глобальними, загальнозначущими, а *їхнє вирішення сприяє оздоровленню суспільства, тим самим забезпечуючи його виживання*. Ключові проблеми спеціальної освіти настільки складні, що не можуть бути вирішеними засобами тільки цієї науки. Тому в основу філософського напрямку розв'язання цих проблем покладено міждисциплінарний підхід, що забезпечує аналіз, інтерпретацію та інтеграцію знань з різних галузей конкретних наук. Рівночасно спеціальна педагогіка і психологія, своєю чергою, також дають важливий матеріал для обґрунтування і конкретизації філософських уявлень.

На сьогодні система спеціальної освіти дітей з особливостями в розвитку переживає новий етап розвитку, який потребує зміни парадигми, яка б сприяла наближенню спеціальної освіти до вимог сучасної цивілізації з метою повнішого задоволення їхніх соціокультурних потреб. *З цією метою компоненти спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку пов'язуються з такими основними напрямками філософії, як релятивісько-плюралістична філософія* (від лат. Relativus – відносний + від лат. pluralis – множинний) *та філософія гармонійної цілісності*. Рівночасно розвиваються такі напрями корекційної педагогіки, як гуманітаризація, фундаменталізація і соціокультурна інтеграція та адаптація.

❖ Представники **релятивісько-плюралістичного напрямку** базуються на положенні про те, що у вирішенні глобальних проблем як у філософії, так і в системі освіти на сьогодні існує два, багато в чому протилежних,

підходи: науковий (тобто *сциєнтично-технократичний*) і гуманістичний. Представники наукового підходу вважають, що успіхи сучасної НТР настільки значні, що, завдяки їм, в принципі можна вирішувати всі найважливіші проблеми людства. Суть справи при цьому вбачається тільки у виборі пріоритетів розвитку техніки (розробка екологічно чистих підприємств, безвідходних технологій, підготовка відповідних кадрів тощо). Представники гуманістичного напрямку, навпаки, вбачають основну причину сучасного кризового стану суспільства саме у пануванні сциєнтично-технократичних цінностей. Тому вихід з цієї кризи пов'язують з докорінною зміною світоглядної системи цінностей людства.

Подібна суперечність має прояви і в педагогічній діяльності, оскільки на протязі тривалого часу сциєнтично-технократичні цінності були в основному пануючими і підпорядковували собі загальнолюдські моральні та естетичні цінності – добро, любов, гармонію, красу, духовність людини. У цьому зв'язку на сьогодні науковці і практичні працівники виходить з тієї ідеї, що гуманітаризація освіти є одним з найголовніших завдань в національній концепції реформування освіти. Ця ідея призвела до нового бачення основного завдання освіти. Раніше таке завдання вбачалося у передачі молодшому поколінню знань і вмінь, набутих людством. На сьогодні в теорії і філософії освіти розвивається *концепція про необхідність безперервної освіти та її випереджаючого характеру щодо розвитку суспільства*. Тобто, йдеться про важливість постійного підвищення кваліфікації, про потребу максимального доведення навчання особи до засвоєння нею останніх досягнень сучасної теорії і практики певної спеціальності. Головна риса випереджаючого, превентивного характеру освіти вбачається у підготовці такої особистості, яка зможе вирішувати будь-які проблеми в тому числі й ті, що виникатимуть у майбутньому і які суспільству сьогодні не відомі. Стосовно людини з обмеженими можливостями здоров'я *гуманістична інтерпретація цілей спеціальної освіти* полягає в тому, щоб зробити життя такої людини повноцінним і достойним. Як наслідок, в основу гуманістичного підходу покладається ідея цінності людської життєдіяльності і забезпечення набуття освіти особами з особливостями психофізичного розвитку на протязі всього життя.

❖ Представники другого – **гармонійно-цілісного напрямку філософії** – вбачають розвиток педагогіки в досягненні її гармонійної цілісності, спрямованої на досягнення єдності між людьми з метою вирішення глобальних проблем. Вважається, що в минулому до цього напрямку належало більшість філософських вчень, починаючи від ідей Платона.

Усіх їх об'єднує віра в можливість пізнання закономірностей розвитку світу і людини у ньому та надія на основі причинно-наслідкових зв'язків досягти гармонії у суспільства та взаємовідносинах людини з навколишнім світом. На основі філософських систем цього напрямку в минулому відбувалося становлення та розвиток більшості педагогічних теорій. В основу реалізації ідеї досягнення єдності (чи згоди) між основними типами мислення і світогляду освіта покладає принцип тотожності протилежностей у нескінченному (М. Казанський). Суть цього принципу полягає в тому, що внаслідок певних операцій з двома поняттями, що стосуються різних об'єктів, можна виявити таку *тенденцію у зміні цих понять, яка веде до зменшення різниці між ними, інакше кажучи вони стають тотожними.*

Опрацювання цього підходу, на переконання науковців, спрямовується на вирішення проблеми світу з різними і протилежними (часто суттєвими) проявами цієї єдності. Філософська ідея всеєдності відіграватиме суттєву методологічну роль у розробці гармонійно-цілісного напрямку сучасної спеціальної освіти, основним завданням якого стане формування гармонійно цілісної особистості дитини з обмеженою життєдіяльністю. У такої дитини розвиватиметься переконання того, що людина і навколишній світ становлять гармонійну єдність, тобто єдність усього світу з унікальністю кожної особистості і що таку ж гармонійну єдність становлять різні (часом антагоністичні) релігії, світогляди і філософії. Саме на принципі єдиного неподільного світу Я.А.Коменський будував свою *пандемію як теорію загального виховання.*

Основною ідеєю і наукового, і гуманістичного підходів релятивісько-плюралістичного напрямку філософії освіти є наголос на унікальності кожної особистості та її здібностей, на декларації пріоритету плюралістичності в організації системи освіти й індивідуальних методах навчання й виховання. Такий підхід, в першу чергу, суттєво сприятиме зміні точки зору батьків на дитину з тяжкими психофізичними порушеннями, зменшить силу горя і розчарування від того, що у них є така дитина, прийняти свою дитину такою, як вона є, і любити її, не залежно від того, які зміни (позитивні чи негативні) в ній відбуваються.

Представники релятивісько-плюралістичного напрямку філософії піддають критиці класичну педагогіку за абсолютизацію значення суспільних вимог, що призводить до недооцінки ролі індивідуально-особистісних інтересів дітей, тобто за авторитарність і

дорослоцентричність педагогічної діяльності (спільність програм, загальні для всіх закладів вимоги, пріоритетність ролі дорослого у взаємодії з дитиною тощо). Тому релятивісько-плюралістичний напрям філософії базується на прямо протилежному висхідному принципі – пріоритеті цінностей особистості над загальними (державними).

- Важливий внесок в релятивісько-плюралістичний напрям філософії зробила нова наука *синергетика* (або теорія хаосу, нестабільності), оскільки на її основі здійснюється з'ясування унікальності суспільних явищ, починаючи від окремої людини і закінчуючи тим чи іншим типом культури.

Закономірності синергетики обґрунтовано розкривають обмеженість тих педагогічних вчень, які виходять, перш за все, з постійних методів педагогічної діяльності і недооцінюють значення їхньої зміни, їхньої різноманітності.

З цього приводу ще Л.С.Виготський зазначав, що «на переломних моментах розвитку дитина стає важковиховуваною внаслідок того, що зміна педагогічної системи, яка застосовується до дитини, не встигає за швидкими змінами її особистості». На сучасному етапі розвитку освіти вирішувати цю проблему рекомендують за допомогою застосування філософії нестабільності І.Пригожина, лауреата Нобелівської премії. Ця філософія передбачає (в педагогічному плані) відповідну зміну педагогічної системи та урахування унікальності процесу розвитку кожної дитини на переломних етапах її онтогенезу.

Застосування методології філософії нестабільності до педагогічної діяльності дає можливість глибше зрозуміти унікальність кожного суб'єкта освіти і врахувати *неможливість точного передбачення конкретних результатів педагогічної діяльності*, особливо на переломних етапах онтогенетичного (а також дизонтогенетичного) розвитку дитини.

Крім того, на сьогодні на розвиток філософії спеціальної освіти впливають і інші ідеї синергетики. Зокрема необхідно врахувати, що:

- складноорганізованим *соціоприродним системам не можна нав'язувати шляхи їхнього розвитку*. Отже, треба знати, як сприяти розкриттю власних тенденцій розвитку дитини особливостями в розвитку, як виводити її на ці шляхи розвитку;
- дані синергетики свідчать: *будь-яка складноорганізована система має, як правило, не поодинокий (окремий), а безліч власних, відповідних її природі шляхів розвитку*;

- синергетика демонструє – хаос (зокрема не організована поведінка дитини) *може виступати механізмом її самоорганізації*;
- ідея синергетики про боротьбу протилежностей має вестись на основі такої діалогової взаємодії між ними, яка не допускає її зростання до антагонізму. *Це допоможе у вирішенні інтеграційних та інклюзивних процесів шляхом зближення протилежних точок зору щодо спільного навчання і виховання дітей з особливостями в розвитку та нейротипових однолітків*, а також сприятиме збільшенню знань про субстанціональну єдність обох сторін діалогу і знаходженню діалогової згоди.

Разом з тим, на сьогодні вченими вважається важливим **здійснення синтезу гармонійно-цілісного і релятивісько-плюралістичного підходів**, який дав би можливість краще, ефективніше вирішувати основні проблеми спеціальної освіти і тим самим вирішувати і важливу проблему людства – досягнення можливого рівня самостійності осіб з особливостями психофізичного розвитку (ОПФР) в умовах пріоритету інтересів особи та їхній інтеграції в суспільство.

❖ Водночас спеціальна освіта враховує й **інші філософські підходи**.

Розвиток такого напрямку спеціальної освіти, як *фундаменталізація освіти* передбачає філософський підхід до *вирішення питання про відмінності норми і відхилення від норми в людському розвитку*. Це пояснюється тим, що в світоглядному плані проблема розпізнання патології не має простого й однозначного вирішення, оскільки в масовій свідомості має широке розповсюдження точка зору, по-перше, про нормальність всіх людей і, по-друге, про загальну аномальність. Передумовою диференціації норми й аномалії виступає філософський аналіз цих явищ, що дозволяє встановити загальні параметри їхнього розрізнення. У традиційній же теорії корекційної педагогіки і спеціальної психології основна увага поки що звернена не на загальні параметри розрізнення, а на якісні особливості дизонтогенеза. Проте в останні роки виросла кількість дітей з легкими порушеннями, які відчувають певні труднощі в навчанні. Саме це актуалізує дослідження *проблеми диференціації норми й аномалії*. Необхідним є також визначення стану взаємозв'язку норм індивідуального рівня поведінки і норм соціокультурного життя. Результатом встановлення такого взаємозв'язку є адаптація, пристосування дитини з особливими

освітніми потребами до різноманітних норм, вироблених у процесі розвитку суспільства і які для дитини стали (чи не стали) нормами індивідуальної поведінки в соціумі.

У спеціальній освіті *інклюзія та інтеграція* виявляються у різноманітних формах спільного навчання і виховання дітей з недоліками розвитку та їхніх здорових однолітків. Проте на сучасному етапі інтеграція в узагальненому вигляді є суперечливим процесом, оскільки, відповідаючи бажанням батьків дітей з ОПФР, не завжди відповідає інтересам інших учнів і їхніх батьків. Крім того, проблема інтеграції у спеціальній освіті не вичерпується включенням дитини з особливими потребами в колективи здорових дітей, оскільки інтеграційні процеси повинні знаходити своє глибоке втілення у змісті спеціальної освіти, її методах і системі в яких навчаються, виховуються і соціалізуються діти з недоліками розвитку. У цьому зв'язку зауважимо, що *труднощі становлення і розвитку інтеграційно-інклюзивного процесу у нашій країні лежать не тільки в економічній площині, а часто – в негативному ставленні певного кола науково-педагогічних працівників до цього процесу*, хоч зараз цей процес інтенсивно розвивається у більшості країн світу. Особливо важко погодити суперечливі інтереси окремих особистостей і суспільних груп.

«Найважливіший недолік сучасного людства є невміння слухати і розуміти не своє і терпимо ставитися до чужого і, навпаки, – уміння з дивовижною впертістю повернути чуже у вороже» (М.Кесада, президент Міжнародної федерації філософських товариств).

У даному разі при здійсненні інтеграційних процесів необхідно спрямувати зусилля учасників цього процесу на досягнення такої єдності різних поглядів на спеціальну освіту, яка не відкидає сутності жодного з них.

«Жодна система не містить у собі істину, також як і жодна інша не є цілком помилковою» (П.Сорокін, засновник сучасної соціології).

В основу концепції соціальної реабілітації людини з обмеженими можливостями покладено ідею про соціальну корисність людини, що сформувалася (ідея) в нашій країні під впливом *філософії цінностей* (В. Штерн, А. Мессер, Г. Риккерт). У цьому контексті цінність спеціальної освіти розглядається як залучення до суспільно корисної виробничої

праці через корекцію і компенсацію порушення з тим, щоб індивід не був для суспільства тягарем. Суспільство коригувало, підлаштовувало під свої правила і закони людину з обмеженими можливостями, хоча зустрічного процесу, спрямованого на пристосування суспільства до особливих потреб таких осіб, не було. Багаторічний пріоритет в нашій країні інтересів суспільства над інтересами особистості, фактично узаконював статус соціальної малоцінності стосовно людей з обмеженими освітніми можливостями. Це сприяло виробленню *патерналістичної (обмежувально-покровительської) позиції суспільства і держави стосовно цієї категорії населення*. Так, на сьогодні в значній мірі закритий інтернатний тип освітніх закладів не достатньо сприяє досягненню особами психофізичними вадами можливого для них рівня набуття соціальної адаптованості, обмежує їхні можливості у досягненні конкурентноздатних на ринку праці і престижних у суспільстві професій. На сьогодні є слабким правовий захист таких осіб, низькою якість життя (мізерність пенсій і неможливість одержати достатньо оплачувану роботу). Все це стає причиною *стійкої маргіналізації людей з ОПФР*, тобто вимушеному звуженню можливості брати участь у соціальному житті: у виборі, прийнятті і реалізації доступних соціальних ролей, у виконанні соціокультурних функцій, в одержанні необхідної соціальної і культурної інформації, у різноманітних стандартних взаємодіях всередині соціуму. Патерналізм не тільки знижує їхню соціальну активність, але й формує у них утриманські установки, що, своєю чергою, підсилює їхню маргіналізацію.

Смисловим *центром нового погляду в нашій країні на соціальну реабілітацію людини з обмеженими можливостями* в контексті «Загальної декларації прав людини» (1948) стає ідея досягнення її максимально можливої самостійності і незалежності – концепція незалежного способу життя в умовах пріоритету інтересів особи над інтересами суспільства.

Цей пріоритет досягається через гарантоване дотримання прав і свобод кожного, незалежно від того, чи може ця людина приносити користь суспільству, чи ні, може брати участь у суспільно-корисній праці чи ні. *Сучасна концепція соціальної реабілітації людини з недоліками у фізичній, інтелектуальній або психічній сфері передбачає, що повинна мінятися не тільки людина з обмеженими можливостями, а й суспільство*. При цьому люди з обмеженими можливостями повинні

бути інтегрованими у суспільство на їхніх власних умовах, а не пристосовані до правил світу здорових людей (В.М.Астахов, В.І.Бондар, А.А.Колупаєва, О.І.Лебединська, В.М. Синьов, Б.Ю.Шапіро).

Отже, у відповідності зі стандартними правилами забезпечення рівних можливостей для інвалідів (Генеральна Асамблея ООН, 1993) найбільш перспективним способом вирішення соціокультурних проблем осіб з обмеженими можливостями є їхня інтеграція у суспільство. *В якості базової ідеї сучасного процесу соціокультурної інтеграції, інклюзії, реабілітації та адаптації осіб з особливостями в розвитку прийнято ідею незалежного способу життя.* Спеціальні педагогіка і психологія, визначаючи найближчі і кінцеві цілі і завдання спеціальної освіти, її зміст, організацію, методи та прийоми, вивчає якісну своєрідність проблем соціалізації, соціокультурного включення стосовно кожної категорії дітей з особливими освітніми потребами і формує необхідні базові навички як у сфері життєзабезпечення і самообслуговування, так і у сфері соціалізації, комунікації та рекреації.

Як відмічають соціологи і психологи, *соціалізація* передбачає забезпечення процесу засвоєння людиною з обмеженими можливостями життєдіяльності знань і навичок суспільного життя, вироблення загальноприйнятих норм поведінки, засвоєння ціннісних орієнтацій, прийнятих у суспільстві, що дозволяє їй брати участь у різних ситуаціях суспільної взаємодії.

Процес соціалізації цієї категорії осіб ускладнюється як об'єктивними причинами (наявність комунікативних обмежень і бар'єрів, обмеження мобільності, а також обмеження у спілкуванні людей з особливостями в психофізичному розвитку з більшістю соціуму, або їхнє повне неприйняття), так і тією обставиною, що фізичні або психічні порушення стають ядром особистісних переживань, що негативно впливає на розвиток навичок їхнього соціального спілкування.

Спеціальні психологія і педагогіка, організовуючи процес спеціальної освіти, передбачають розвиток в осіб з відхиленнями в розвитку навичок спілкування в стандартних соціокультурних ситуаціях, оволодіння ними стандартними схемами соціальної поведінки і соціальної взаємодії, навичками само і взаємодопомоги у складних соціальних умовах.

Спеціальна педагогіка також передбачає врахування у структурі соціалізації формування в таких осіб *вміння організовувати своє*

дозвілля, свій відпочинок, свій вільний час – рекреацію. Для осіб з обмеженими можливостями існує ряд об'єктивних обмежень участі в різних загальнодоступних формах дозвілля, що, проте, не означає повну їхню ізоляцію від участі у рекреаційних заходах. Спеціальні форми рекреаційної діяльності, хоча для осіб з особливостями психофізичного розвитку є вимушено сегрегаційними, проте сприяють розвитку соціальних навичок в рамках своєї субкультури, привчають до активного проведення дозвілля, продовжують процес корекції і компенсації відхилень в розвитку засобами культури, мистецтва, спорту, ремесел.

Для сучасних філософської і соціокультурної наук однією з найважливіших стає проблема взаємодії двох форм навчання і виховання: офіційної системи освіти (державні заклади і т.п.) і неофіційної (родинне виховання, спілкування між будь-якими окремими особистостями чи їхніми групами, вплив мас-медіа). Це пов'язано з думкою американського соціолога Д.Белла про те, що провідною нацією буде та, яка створить найбільш ефективну мережу шкіл, коледжів, а також неофіційну систему освіти. У кінцевому результаті це сприятиме докорінній реформі системи освіти в країні і максимальному розвитку потенціалу молодих співвітчизників. Саме тому на сьогодні актуальною є розробка напрямів нової парадигми спеціальної освіти та соціокультурних засад спеціальної освіти.

Вітчизняна система спеціальної освіти поступово і широко освоює нову концепцію соціальної реабілітації людини з обмеженими можливостями, центром якої є сама людина, її особливі освітні та інші спеціальні потреби, її права та інтереси.

На відміну від культури корисності, де урізається час, що відводиться на дитинство, старість немає цінності, а освіті відводиться роль підготовки людини до виконання корисних службових функцій, в культурі, заснованій на стосунках достоїнства, провідною цінністю є цінність особистості людини, а діти, люди похилого віку і люди з відхиленням у розвитку знаходяться під охороною держави і суспільного милосердя (Генеральна Асамблея ООН, Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів).

Стосовно педагогічного процесу спеціального закладу, то втілення цієї ідеї полягає у вирішенні суперечності між суспільним «треба», яке висувається даною офіційною системою освіти, та «хочу» і «можу» дитини з особливостями в розвитку. Розкриття цієї суперечливості, особливостей її загострення в сучасних умовах, удосконалення шляхів

для її вирішення сприятимуть знаходженню діалектичних підходів гармонійного поєднання суспільних інтересів і цінностей (загальнолюдських, державних тощо) та індивідуальних інтересів, цінностей і можливостей осіб з особливими потребами.

Сформулюємо короткі **висновки**.

Головні ознаки кризового стану сучасної системи освіти:

- загострення глобальних (передусім екологічних) проблем, що свідчить про певну неспроможність існуючої системи освіти виховати у людей новий тип світогляду;
- нездатність цієї системи задовольнити особисті інтереси все більшої кількості людей. Як наслідок – зростає кількість неписьменних і погіршується підготовка випускників шкіл та вищих навчальних закладів для майбутньої роботи в нових умовах.

Основні напрями і підходи філософії освіти:

1. Основні напрями:

- плюралістично-релятивіський (від лат. *relativus* - відносний + від лат. *pluralis* - множинний);
- гармонійно-цілісний;
- поєднання релятивісько-плюралістичного і гармонійно-цілісного напрямів освіти;

2. Основні підходи плюралістично-релятивіського спрямування аутології:

- науковий [або сцієнтично –технократичний (від лат. *sciencia* — наука)];
- гуманітарний;
- врахування закономірностей синергетики (або теорії хаосу, нестабільності) для розкриття обмеженості тих педагогічних вчень, що обстоюють постійність методів педагогічної діяльності і недооцінюють значення їхньої зміни, їхньої різноманітності;
- застосування філософії нестабільності І.Пригожина до педагогічної діяльності.

3. Основні підходи гармонійно-цілісного спрямування спеціальної освіти:

- розвиток гармонійної цілісності теорії і практики спеціальної освіти для досягнення єдності між дітьми з особливостями в розитку і оточуючим їх середовищем з метою вирішення глобальних проблем їхнього виховання, навчання і соціалізації;
- досягнення максимально можливої гармонійної єдності, тобто єдності усього світу з унікальністю кожної дитини, а також гармонійної єдності різних (часом антагоністичних) релігій, світоглядів і філософії.

Запитання і завдання:

- 1. Назвіть головні ознаки кризового стану сучасної системи освіти.*
- 2. Назвіть основні світоглядні аспекти спеціальної освіти.*
- 3. У чому полягає відмінність наукового (тобто, сциєнтично-технократичного) і гуманістичного напрямів релятивісько-плюралістичного підходу в системі освіти дітей з особливостями в розвитку?*
- 4. У чому полягає значення гармонійно-цілісного напрямку філософії освіти?*
- 5. Розкрийте значення застосування філософії нестабільності І. Пригожина до педагогічної діяльності.*
- 6. Розкрийте значення для спеціальної освіти ідеї синергетики [теорія самоорганізації; (від грец. *synergein* - працювати разом)] про боротьбу протилежностей на основі діалогової взаємодії між ними без її зростання до антагонізму.*
- 7. У чому полягає фундаменталізація спеціальної освіти?*

Завдання для самостійної роботи:

1. Чому в довготривалій перспективі соціальні показники виявляються залежними від якості педагогічної роботи?
2. У чому полягає зміна парадигми системи спеціальної освіти дітей з особливостями в розвитку.

Література:

1. Андрущенко В. Вища освіта у пост_Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // Філософія освіти. – 2005 - № 2 – С.6-19.
2. Шевченко В.С. Філософія освіти: проблеми самовизначення // Філософія освіти. 2005. - № 1. – С.18-29.
3. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посібник. вид-во: центр "магістр-s" творчої спілки вчителів України, 1996 г. – 256 С.

Тема 1.2. Нейробіологічні і нейропсихологічні основи спеціальної освіти

Дидактика, зрозуміло, не виводиться на пряму з нейропсихології чи нейробіології. Проте узагальнення матеріалів міждисциплінарної дискусії можуть значною мірою вплинути на уявлення педагогів про те, як потрібно навчати. «Так само як тренеру необхідно добре розбиратися

в роботі мускулів, так і знання й уявлення про роботу мозку потрібні педагогу» (проф. психіатрії М. Щпітцер). На думку вченого, педагог, який знайомий з ідеями нейропсихології і нейробіології швидше зможе зрозуміти, який тип навчання є ефективним для конкретної дитини.

Значення нейропсихологічної науки для спеціальної освіти визначається тим, що на основі її даних може розроблятися ефективна система:

- діагностики,
- корекційно-розвивального навчання і виховання,
- корекційно-превентивного навчання і виховання,
- соціальної адаптації,
- професійної консультації і професійної орієнтації.

Успіх нейропсихологічних досліджень забезпечений, перш за все, тим, що їх теоретичною основою стало вчення про вищі психічні функції людини (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, А.Н.Леонтьєв, Е.Г.Симерницька, І.Філімонов, Є.Д.Хомська та ін.). Відповідно цьому вченню, вищі психічні функції людини розглядаються як складні системи, що мають особливі якості:

- прижиттєве соціально зумовлене формування,
- опосередкованість, довільність, пластичність, динамічність.

Тому теоретичним підґрунтям нейропсихологічних досліджень є загальнопсихологічні уявлення про змінність, пластичність вищих психічних функцій, їх динамічність у часі і в способах організації. При цьому особливе значення має висунуте Л.С.Виготським положення про те, що *на різних етапах розвитку дитини недорозвинення чи ураження різних ділянок мозку мають неоднаковий системний ефект*. Кажучи про особливості розвитку і розпаду вищих психічних функцій, Л. С. Виготський розвиває одне з своїх провідних положень про те, що при локальних ураженнях центральних зон мозку, крім специфічного ураження, виникає ще розлад відносно неспецифічних функцій. Ці функції безпосередньо не пов'язані із зонами ураження і характер зміни цих неспецифічних функцій різний у дітей і дорослих. Якісно неоднаковий характер ці неспецифічні порушення мають і при ураженні різних зон мозку.

Ці важливі положення Л. С. Виготського надалі покладено в основу багатьох наукових робіт, виконаних з позицій системного диференційованого вивчення патології мовленнєвих та інших вищих психічних функцій у дітей і дорослих з органічними ураженнями мозку. Наприклад, первинне недорозвинення фонематичного сприйняття

закономірно зумовлює (за Р.Є.Левіною) синдром «акустичної алалії» з усією його клініко-психологічною симптоматикою в імпресивному й експресивному мовленні. Водночас первинне недорозвинення фонематичного сприйняття спричиняє недостатність тих форм пізнавальної діяльності, де необхідна участь слухомовленнєвого сприйняття (сприйняття тексту на слух і його розуміння, слухомовленнєва пам'ять, уявлення, увага).

У подальших дослідженнях сформульовано загальну концепцію системної будови вищих психічних функцій (О.Р.Лурія). Результатом цих досліджень стала теорія динамічної локалізації вищих психічних функцій. Згідно цієї теорії весь мозок людини складається з трьох основних функціональних блоків, які беруть участь у здійсненні будь-якої діяльності і привносять свій вклад в їхню реалізацію (див. табл.1.1.).

Таблиця 1.1.

**Структурна функціональна організація мозку
в процесі здійснення психічної діяльності**

Функціонал. Блоки	Види психічної діяльності
I блок – регуляція тону (енергетичний блок)	Підтримка загального активного тону мозкової кори, необхідного для того, щоб успішно протікали процеси: а) одержання й переробки інформації, формування програм і контролю за їхнім виконанням; б) інтелектуальної діяльності; в) емоційної сфери; г) утримування слідів інформації
II блок – прийому, переробки і зберігання інформації	Швидкий доступ до інформації, що надходить від модально-специфічних подразників (зорового, слухового і тактильного). Подрібнення слухової, зорової, шкіряної інформації на велику кількість ознак, що її складають, тобто забезпечення спеціалізації (сукцесивності) імпульсів Здійснення функції об'єднання (інформації), тобто здійснення складної переробки інформації, що надходить від аналізатора; об'єднання інформації, що надходить в кору від різних аналізаторів, тобто синтез сукцесивних подразнень, що надходять до мозку, у симультанні просторові схеми
III блок – програмування регуляції і контролю	Забезпечення: а) створення і підтримки потрібного наміру; б) вироблення і збереження відповідних йому програм дій; г) гальмування імпульсів, невідповідних програмі; д) регулювання діяльності, що підпорядкована цій програмі; ж) здійснення цих дій у потрібних актах; з) порівняння дії, що протікає, з висхідним наміром; и) плавного переключення розумових дій: і) створення інтелектуальних кінетичних «мелодій»

Для того, щоб забезпечити корекційно-розвивальний вплив на дитину особливостями в розвитку педагогу необхідно знати, перш за все, природу функціональної організації людського мозку, який є складною ієрархічно побудованою системою. Ця система відрізняється тим, що над апаратами стовбуру мозку і корою мозку надбудовуються великі півкулі. Ці півкулі у людини набувають особливо могутнього розвитку, є надзвичайно складним апаратом і забезпечують:

- аналіз і синтез подразників, що поступають із зовнішнього середовища;
- засвоєння і переробку одержаної інформації;
- замикання нових зв'язків;
- вироблення програм складної діяльності;
- регуляцію протікання вищих форм поведінки.

Для корекційного педагога і психолога важливим є знання основних принципів функціональної організації головного мозку. Головний мозок людини завжди працює як єдине ціле, забезпечуючи прийом і переробку інформації, створення програм власних дій і контроль за їхнім успішним виконанням. Проте він є також і складним високодиференційованим апаратом, що складається з цілого ряду частин. Порушення або недорозвинення нормального функціонування кожного з трьох блоків впливає на роботу головного мозку в цілому.

❖ **Блок забезпечення підтримки тону кори (енергетичний блок мозку)**

Для того, щоб дитина могла нормально здійснювати прийом, переробку і збереження інформації, а також створювати і нормально виконувати складні програми поведінки, спостерігати за успішністю дій, що виконуються, необхідна постійна підтримка оптимального тону кори. Тільки такий тонус може забезпечити успішний вибір суттєвих сигналів, збереження їхніх слідів, вироблення потрібних програм поведінки і постійний контроль за їхнім виконанням.

Фізіологічна характеристика такого оптимального тону кори була в свій час дана І.П.Павловим, який довів, що процеси, які протікають в нормальній корі, підкоряються «закону сили». За цим законом сильний (або найбільш значимий) подразник викликає сильну реакцію і залишає найбільш стійкий слід. У той же час слабкий (або менш значимий) подразник викликає слабкішу реакцію, слід якої легше гаситься або

легше гальмується. Якщо тонус кори знижується (наприклад, у сонливому стані або під час сну), то за таких умов організована свідома діяльність стає неможливою, а вибірково організована плинність думки замінюється безконтрольними випадковими (побічними) асоціаціями.

До складу першого блоку мозку, мозку-блоку, що забезпечує загальний тонус або стан неспанья мозку, входять (як основні) такі утворення:

гіпоталамус; ▪ зоровий бугор і його ядра; ▪ система сітководних волокон (ретикулярна формація); ▪ гіпокамп; ▪ перегородки; ▪ мамілярні тіла (суттєву роль у функції перелічених утворень відіграють верхні відділи стовбура мозку); ▪ лімбічна кора, що розташована на внутрішніх (міндалевидних) відділах великих півкуль і тісно пов'язана з апаратами верхнього стовбура.

Вся ця система одержала назву «гіпокампове коло», або «коло Пейпеца». Ух збудження в ньому є однією з найважливіших умов збереження необхідного тону мозкової кори для забезпечення нормального емоційного стану і створення умов для міцного утримування слідів, що виникли. Весь комплексний апарат відіграє важливу роль для нормальної роботи мозкової кори дитини і має в основному два джерела для підтримки постійного тону кори:

➤ З одного боку, для збереження стану неспанья кори потрібен **постійний потік інформації із зовнішнього світу**. Відомо, який ефект викликає «голод інформації», що виникає у людини після довгого перебування в ізольованій, темній і звуконепроникливій камері. У цих випадках у людини легко починають виникати галюцинації, що компенсують цю недостачу постійного притоку зовнішніх подразнень. Тому для збереження оптимального тону вирішальне значення має збереженість апаратів верхнього стовбура і зорового бугра. Адже саме вони є першою інстанцією прийому подразників, що надходять із зовні і саме вони забезпечують підтримання стану неспанья кори головного мозку.

➤ Якщо першим джерелом є приток подразнень з периферії, то другим, не менш важливим джерелом для підтримки мозку у стані неспанья є імпульси, що йдуть від внутрішніх обмінних процесів організму, які складають основу для біологічних потягів. Відомо, що стан організму регулюється апаратами верхнього стовбура і гіпоталамуса (наприклад, рівень цукру в крові, який є показником стану голоду чи насичення, рівень кисню в крові, який, опускаючись нижче потрібного рівня, є показником «кисневого голодування»). Імпульси ж від таких утворень, як гіпоталамус і зоровий

бугор передаються через ретикулярну форму і складають друге джерело для підтримки тону кори в стані неспання. Ураження чи недостатня зрілість цих апаратів у людини може суттєво змінити тонус кори.

Відомо також, що регулювання таких процесів, як статеві рефлексі, рефлексі агресії і т. п. забезпечується спеціальними апаратами, що входять до складу лімбічної кори, яка вважається особливо важливою при розгляді РАС. Древня лімбічна система довгий час розглядалася лише як суттєва частина «нюхового мозку», оскільки вона особливо розвинута у тварин, в яких вона відіграє провідну роль у поведінці. Проте доведено, що лімбічна система бере суттєву участь в регуляції протікання вегетативних і афективних процесів, які відіграють значну роль у збереженні слідів пам'яті. також Лімбічна кора бере активну участь в роботі енергетичного блоку, пов'язуючи кору великих півкуль з тілом і викликаючи фізичні ознаки емоцій (зашаріння щік, посмішку радості тощо). Виробляючи емоції, лімбічна система тим самим підсилює або послабляє імунну систему. Емоції ж безпосередньо впливають на якість навчання дитини і тому дуже важливо пізнавальні процеси дітей підкріплювати позитивними емоціями.

Встановлено, що лімбічна система складається з п'яти основних структур:

- таламус, який працює як розподільна станція для усіх відчуттів, що поступають у мозок. Він також передає рухові імпульси від кори головного мозку по спинному мозку на мускулатуру. Крім того, таламус розпізнає відчуття болю, температури, легкого дотику і тиску, а також бере участь в емоційних процесах і роботі пам'яті;
- гіпоталамус контролює роботу гіпофізу, нормальну температуру тіла, вживання їжі, стан сну і неспання, а також – емоційні процеси і роботу пам'яті.
- мигдалевидне тіло пов'язане із зонами мозку, що відповідають за обробку пізнавальної і чуттєвої інформації, а також із зонами, що забезпечують комбінування емоцій. Мигдалевидне тіло контролює реакції страху і тривоги, що викликані внутрішніми сигналами;
- гіпокамп використовує сенсорну інформацію (що поступає з таламуса) та емоційну (що поступає з гіпоталамуса) для формування короткочасної пам'яті. Короткочасна пам'ять,

активізуючи нервові сітки гіпокампа, може перейти у «довготривале сховище» і стати довготривалою пам'яттю для всього мозку;

- **б а з а л ь н и й г а н г л і й** керує нервовими імпульсами між мозочком і передньою долею мозку, тим самим допомагаючи людині контролювати рухи тіла. Він також сприяє контролю за тонкою моторикою м'язів обличчя, очей, що відображають емоційний стан, і координує мисленнєві процеси, що беруть участь у плануванні послідовності і злагодженості майбутніх дій у часі.

Отже, *лімбічна система забезпечує обробку всієї емоційної і пізнавальної інформації*. Якщо пізнавальні процеси протікають на фоні позитивних емоцій, то утворюються біологічні речовини (гама-аміномасленева кислота, ацетилхолін, інтерферон, інтерклейкіни), що активізують мислення і роблять процес запам'ятовування ефективнішим. Якщо ж процес навчання побудовано на негативних емоціях, то звільняються адреналін і кортизол, які знижують здатність до навчання і запам'ятовування.

Біля чотирьох років в гіпоталамусі і мигдалевидному тілі дитини генеруються примітивні емоції: лють, жах, агресія. З розвитком нервових зв'язків з'являються складні емоції, що мають соціальний компонент: злість, смуток, радість, сум. При подальшому розвитку нервових сіток розвиваються такі тонкі почуття, як любов, альтруїзм, співпереживання, щастя. Розвиток лімбічної системи дозволяє дитині встановлювати соціальні зв'язки.

Надалі нервові сітки об'єднують сенсорні (зорові, слухові, нюхові, смакові, кінестетичні) і моторні схеми з емоціями, утворюючи пам'ять. Нервові схеми постійно модифікуються і доповнюються у безкінечне число комбінацій. Ці схеми пов'язані з мозковими центрами, де відбувається обробка інформації (наприклад, потилична доля мозку відповідає за зорову інформацію, вискова – за слухову). Необхідно пам'ятати, що 90% основних нервових схем формуються у перші п'ять років життя дитини і є основним шаблоном нервових сіток, які потім можуть весь час добудовуватися. Саме цей шаблон є матеріальною основою індивідуального мислення, пам'яті, здібностей, поведінки. Нервові схеми кожної людини є специфічні, унікальні і не повторюють одна одну, що дозволяє говорити про те, що для

кожної дитини необхідно розробляти свою індивідуальну програму навчання і розвитку.

Формування лімбічної системи є також передумовою для розвитку уяви, яку А.Ейнштейн вважав «важливішою ніж знання, оскільки знання говорить про все, що є, а уява – про все, що буде». На переконання К.Ханнафорда, уява розвивається на базі синтезу моторно-сенсорних схем, емоцій і пам'яті.

➤ До двох джерел, що підтримують тонус кори, згодом було приєднано третє, найбільш складне. Це так звана **ретикулярна формація**, яка є головним мозковим утворенням, що забезпечує тонус, і має як вхідні, так і висхідні волокна. За допомогою вхідних волокон здійснюється збудження кори імпульсами, що надходять з утворень верхніх відділів стовбура мозку. За допомогою висхідних волокон здійснюється той вплив, який вищі відділи мозку (зокрема, його кора) здійснюють на відділи мозкового стовбура, що лежать нижче. Тому апарат висхідних волокон відіграє суттєву роль у *забезпеченні тону* для всіх тих програм поведінки, які виникають у корі в результаті одержаної інформації, а також тих вищих форм замислів і потреб, які формуються у дитини за участі мовлення, тобто в результаті її свідомої діяльності.

Оскільки вхідні і висхідні волокна є саморегулюючим утворенням мозку, то ретикулярна формація є головним мозковим утворенням, що забезпечує мозку тонус і неспання. На цьому ж етапі вперше заявляють про себе глибинні нейробіологічні передумови формування майбутнього стилю психічної і навчальної діяльності дитини.

Таким чином, перший блок мозку, до складу якого входять: апарати верхнього стовбура, лімбічної системи (стародавньої кори) і ретикулярної формації забезпечують загальний тонус (неспання) кори і можливість довгий час зберігати сліди збудження. Робота цього блоку не пов'язана спеціально з іншими органами відчуттів і забезпечує загальний тонус кори.

Отже, фахівцю важливо знати і враховувати в своїй роботі те, що загальне значення ретикулярно-лімбічної системи полягає у забезпеченні:

- діяльнісного стану кори головного мозку;
- сталості внутрішнього середовища організму дитини;
- діяльності найбільш загальних функцій організму (терморегуляції, реакції травлення, болю, статевої і захисної функції).

Водночас, зважаючи на результати наукових досліджень, педагогу необхідно враховувати диференційоване значення ретикулярно-лімбічної системи для процесу навчання дитини з ОПФР (див. табл.1.2.).

Таблиця 1.2.

**Диференційоване значення ретикулярно-лімбічної формації
для процесу навчання дитини**

Ретикулярна формація:	Лімбічна система:
<ul style="list-style-type: none"> • підсилює всі зв'язки підкірки для формування <i>мнестичних процесів</i>; • підсилює процес <i>видобування інформації</i> (думок, відчуттів, емоцій), яка зберігається клітинами; • сприяє <i>неусвідомленому протіканню інтелектуальної діяльності</i>, тобто автоматизованої навички, що є універсальною особливістю людської психіки. Як це не парадоксально, але на рівні проміжної форми мови інтелектуальна діяльність учня (сформовані інтелектуальні навички письма, математики) здійснюється неусвідомлено (тобто, в навчальній діяльності без застосування правил). 	<ul style="list-style-type: none"> • працює як швидкодіючий процесор, що <i>опрацьовує чуттєві враження</i>: сортує та аналізує дані, які поступають від усіх органів чуття. Потім «скидає» результати у відповідні ділянки кори головного мозку. Далі знову здійснює збір даних для подальшого, більш глибокого аналізу; • сприяє <i>неусвідомленому введенню даних</i>, які нею при необхідності <i>миттєво опрацьовуються</i> (приблизно у 80 тис. разів швидше, ніж корою); • забезпечує <i>швидкий цикл зворотного зв'язку</i>, що багаторазово повторюється на протязі якихось часток секунди; • може вихопити (в будь-який момент) один певний образ та <i>ініціювати аварійну альтернативу</i>. В екстремальних ситуаціях реагує як янгол-охоронець, оскільки <i>хапається за будь-який засіб</i>, що може забезпечити виживання організму; • Здатна <i>викликати кидок раціонального інтелекту</i>, не консультуючись з корою головного мозку.

Методика підсилення енергетичного потенціалу організму розглядається нами як один з шляхів формування базису кірково-підкіркових взаємодій у дитини з РАС. Методика включає:

- систему дихальних вправ;
- комплекс завдань для масажу та самомасажу;
- завдання для оптимізації і стабілізації тонусу тіла.

❖ Блок прийому, переробки і збереження інформації

Якщо перший блок забезпечує тонус кори, але сам не бере участі ні в прийомі і переробці інформації, ні у виробленні програм поведінки, то другий блок безпосередньо пов'язаний з роботою по забезпеченню аналізу і синтезу сигналів, що поступають із зовнішнього середовища.

Іншими словами цей блок пов'язаний з прийомом, переробкою і збереженням інформації, яку одержує дитина з аутизмом. Другий блок є системою центральних апаратів, які приймають зорову (потилична доля), слухову (скронева) і тактильну (тім'яна) інформацію, потім перероблюють («кодують») її і зберігають у пам'яті сліди одержаного досвіду. У найбільш складних відділах кори окремі ознаки зорової, слухової і тактильної видів інформації об'єднуються, синтезуються у складніші структури. Об'єднання обох півкуль мозку досягається за допомогою так званого мозолистого тіла (могутній пучок транскортикальних волокон). Повністю сформоване мозолисте тіло здатне передати 4 млрд. сигналів за секунду через 200 млн. нервових клітин. Коли мозолисте тіло травмується, то значна частина великих півкуль втрачає зв'язок один з одним і обидві півкулі починають працювати ізольовано.

Інтеграція інформації і швидкий доступ до неї *стимулюють розвиток операційного мислення і формування логіки*. У дівчаток в мозолистому тілі нервових волокон більше, ніж у хлопчиків, що забезпечує їм високі компенсаторні механізми.

Принцип ієрархічної будови зони кори, що входить до складу другого блоку, є одним з найважливіших принципів будови кори головного мозку. Як показали результати досліджень, інформація, що надходить від зорового, слухового або шкіряного аналізаторів до первинних (проекційних) зон кори, подрібнюється там на величезне число ознак, що її складають. У вторинних (проективно-асоціативних) зонах кори тонкої спеціалізації і подрібнення імпульсів не відбувається, а вони (вторинні зони) несуть уже узагальнені імпульси. Ці зони реагують не на окремі ознаки, а частіше за все на цілий комплекс зорових, слухових і тактильних подразників, тобто на модально-специфічні подразники.

Отже, первинні зони кори мають функції виділення тих чи інших модально-специфічних (зорових, слухових, тактильних) ознак, тобто вони здійснюють функцію подрібнення (аналізу) інформації, що надходить до них. Вторинні ж зони цих відділів кори несуть функцію об'єднання (синтезу), тобто здійснюють складну переробку інформації, що надходить з аналізатора.

Вади других кіркових зон другого блоку не призводять до явищ випадання чуттєвості того чи іншого аналізатора, але *викликають загальну дезінтеграцію в роботі* того чи іншого аналізатора. Проявами такої дезінтеграції можуть бути порушення складних форм зорового, слухового або тактильного сприймання (агнозія).

Первинні і вторинні зони кори не вичерпують кіркових апаратів другого блоку. Для забезпечення найбільш комплексної роботи цього блоку існують третичні зони кори. Ці зони виникають і дозрівають на найпізніших етапах філогенетичних сходів і значною мірою є специфічно людськими новоутвореннями. Все це показує, що ц і з о н и («з о н и п е р е к р и т т я») є н а й м о л о д ш и м и і найбільш пізно вступають в роботу мозкової кори. Основна їх функція полягає в о б ' є д н а н н і і н ф о р м а ц і ї, що надходить в кору головного мозку від р і з н и х а н а л і з а т о р і в. Оскільки третичні зони розташовані на межі тім'яної, потиличної і скроневої долей мозку, то їх недорозвинення чи ураження не призводить до випадіння зорової, слухової чи тактильної чутливості. Проте виникають вади при переробці отриманої інформації, і, перш за все, в о б ' є д н а н н і п о с л і д о в н и х (сукцесивних) подразнень, що надходять до мозку, в одночасні (симультанні) просторові схеми. Розрізняючи зором предмети, букви, цифри, звуки, діти починають відчувати утруднення при орієнтації у просторі, не можуть швидко відрізнити ліву і праву сторони, розібратися у положенні стрілок на годиннику, у співвідношенні елементів букв і т.д. Може виявитися, що вони не здатні виконати арифметичні операції, що вимагають орієнтації у розрядній будові числа, у швидкому виконанні додавання і віднімання і починають відчувати труднощі у розумінні складних граматичних структур та при здійсненні логічних операцій, що включають складні відношення. Значення і специфіка забезпечення ними різних видів діяльності на перцептивному, мнестичному та інтелектуальному рівнях висвітлена в таблицях 1.3. і 1.4.

Таблиця 1.3.

Значення сукцесивно-симультанних синтезів для розвитку і навчання дитини
<ul style="list-style-type: none"> • За результатами нейропсихологічних досліджень встановлено, що всі види людської діяльності, незважаючи на їхні відмінності за змістом, мають одну і ту ж будову, яка включає одні і ті ж функціональні частини. Крім того, виявлено, що між окремими видами діяльності існують чітко визначені залежності, знаючи які, можна за одними елементами діяльності будувати

інші.

- Тому процес формування інтелектуальної, математичної, мовленнєвої, читацької, графічної, моторної та ін. видів діяльності розглядається як такий, що може забезпечуватися в значній мірі спільними групами дій та операцій. Це так звані *базові інваріанти дії й операції, які є одними і тими ж у різних формі у різних видах діяльності* (інтелектуальній, математичній, мовленнєвій, читацькій, графічній, моторній та ін.).

- У результаті сформульовано важливе положення про те, що в зовнішній і у внутрішній діяльності існують *два уніфіковані плани діяльності – план, в якому представлена послідовність (сукцесивність) актів та план об'єднання (симультанність) окремих подразників в одночасні групи.*

Специфіка забезпечення сукцесивно-симультанними структурами різних видів діяльності на перцептивному, мнестичному та інтелектуальному рівнях висвітлена в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4.

Рівні	Види синтетичної діяльності	
	симультанний	сукцесивний
1	Перцептивний	
	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиток просторового гнозису як основи диференціації елементів за формою, розташуванням у просторі, величиною • Впізнання реалістичних і схематичних предметних зображень • Формування конструктивного праксису (просторово-орієнтовних рухів) • Забезпечення функціонування акустичної сфери (розрізнення ритму, акордів, визначення місця звуку в просторі) • Розташування сюжетних малюнків у потрібній послідовності 	<ul style="list-style-type: none"> • Оволодіння послідовністю звукового складу слова • Створення серійної послідовності складів, звуків, ліній • Оволодіння послідовністю ритмічних та тональних мелодій • Оволодіння здатністю виконувати довільні дії і рухи • Формування динамічних схем і денерваційних процесів, що забезпечують плавний перебіг рухової, мовленнєвої і мисленнєвої діяльності

II	Мнестичний	
	<ul style="list-style-type: none"> • Запам'ятовування будь-якого висловлювання (слова, речення, оповідання, інструкції) • Відтворення ряду слів, речень в запропонованій послідовності • Запам'ятовування схем міркувань, принципів, підходів до виконання як простого, так і складного завдання • Утримання внутрішньої схематизації як основи здійснення просторових і логіко-граматичних відношень 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Утримання диференційованих ознак слухових комплексів ▪ Запам'ятовування окремих елементів інструкції ▪ Утримання частин висловлювання для точного їхнього відтворення ▪ Збереження вироблених програм дій, здатність їх змінювати, пристосовуючи до ситуації, і утримувати в межах заданої схеми
III	Мовленнєво-мисленнєвий	
	<ul style="list-style-type: none"> • Вибір потрібної одиниці з артикуляційно-фонетичних і лексико-семантичних кодів мови • Одночасне квазіпросторове оживлення «сітки значень» слів • Розуміння речення з урахуванням значення слів, що входять до нього, їхньої послідовності та граматичного зв'язку • Створення смислових схем мовленнєвого висловлювання, граматичної структури речення, моторного програмування синтагм • Формування уявлень про кількісний склад • Започаткування створення адекватного образу світу 	<ul style="list-style-type: none"> • Становлення серійної організації діяльності (рухової, мовленнєвої, рахункової) • Перетворення вихідної схеми в розгорнутий, організований в часі послідовний ряд • Створення внутрішнього задуму, вибудовування схеми висловлювання, схеми розв'язання задачі • Перехід від зовнішнього егоцентричного (автономного) мовлення до внутрішнього мовлення

Усе зазначене дало можливість *розглядати суцесивно-симультанний аналіз і синтез як універсальні операційні одиниці (за термінологією Ж.Піаже), інтенсивний розвиток яких забезпечуватиме одночасну підготовку дітей до формування в них таких основних інтелектуальних навичок, як письмо, читання, математика.*

Достатній рівень сформованості суцесивно-симультанних синтезів, своєю чергою, сприятиме формуванню двох груп операцій, що лежать в основі лінгвістичної та математичної діяльності:

- група операцій, що забезпечує складання внутрішніх схем різного ступеня конкретності. Внаслідок цього створюється внутрішній задум, будуються схеми висловлювання й обчислення, визначається послідовність звуків, розрядність чисел та їхня серійність. Ця група операцій створює основу наступної мовленнєвої та рахункової діяльності і є комбінуванням елементів у послідовний комплекс. Сформованість операцій комбінування забезпечується достатньою зрілістю саме суцесивної аналітико-синтетичної діяльності;
- група операцій, що забезпечує вибирання елементів (звука, числа, дії тощо) для мовленнєвої або обчислювальної діяльності. Сформованість цих операцій забезпечується достатнім рівнем розвитку симультанних операційних одиниць.

Отже, опанування будь-якою системою відносин (граматичною системою мовлення, системою арифметичних понять) потребує: а) розміщення елементів у симультанну (одночасну) схему; б) синтезування їх у послідовні в часі ряди; в) їхнього об'єднання.

Узагальнюючи, зазначимо. Достатня зрілість симультанного виду аналізу і синтезу позитивно впливає на процес формування в дітей внутрішньої схематизації («внутрішньої геометрії»), без якої не можливе здійснення логіко-граматичних відношень, що лежать в основі спеціальних здібностей, які забезпечують якісне засвоєння лінгвістичних і математичних знань.

Достатній рівень розвитку суцесивних синтезів визначає ефективність процесу формування динамічних схем і денерваційних процесів, без яких не можливе формування «кінетичних мелодій», що забезпечують плавний перебіг мовленнєвої та інтелектуальної діяльності дитини.

❖ Блок програмування, регуляції діяльності та її контролю

Третій блок головного мозку людини здійснює програмування, регуляцію і контроль активної діяльності. В нього входять апарати, розташовані в передніх відділах великих півкуль. Провідне місце в третьому блоці займають відділи великого мозку. Свідома діяльність дитини починається з одержання і переробки інформації і закінчується формуванням намірів, виробленням відповідної програми дій у зовнішніх (рухових) або внутрішніх (розумових) актах. Для цього потрібен спеціальний апарат, який міг би: створювати й утримувати потрібні наміри; виробляти відповідні їм

програми дій; здійснювати ці дії у потрібних актах; постійно стежити за діями, що протікають, порівнюючи ефект дії з висхідними намірами.

Таким спеціальним апаратом, де здійснюються всі ці функції є п е р е д н і в і д д і л и м о з к у і л о б н і д о л і. І саме в корі передніх відділів мозку ефективний прошарок клітин (через аксони) відносить сформовані імпульси на периферію. Ці імпульси доводяться, наприклад, до руки і тим самим викликають відповідні рухи, програми яких були підготовлені всією корою мозку і, зокрема, лобною долею.

Передні відділи мозку мають найтісніші зв'язки з ретикулярною формацією, особливо з її вхідними і висхідними волокнами, що виробляють імпульси, сформовані в лобних долях кори. Тим самим вони регулюють загальний стан активності організму, змінюючи його відповідно до тих намірів, що формуються в корі. Передні відділи мозку (як і задні відділи) мають ієрархічну будову: до них підходять імпульси, підготовлені у вищих відділах кори, а вони вже спрямовують ці імпульси до периферії, викликаючи відповідні рухи.

Первинною (проекційною) зоною передніх відділів кори головного мозку є передня ц е н т р а л ь н а з в и л и н а, а б о м о т о р н а з о н а к о р и (4-е поле Бродмана). У центральній звивині знаходяться гігантські піраміди клітин, які дають початок довгим аксонам. Аксони, перейшовши в стовбурі мозку на протилежну сторону тіла, несуть рухові імпульси. Ці імпульси, в кінцевому результаті, надходять до певних м'язових груп (м'язів верхніх або нижніх кінцівок, до м'язів шиї, голови, обличчя). Н е д о р о з в и н е н н я ч и у р а ж е н н я п е р е д н ь о ї ц е н т р а л ь н о ї з в и л и н и т а її п р о в і д н и х ш л я х і в у т р у д н ю є ф о р м у в а н н я її с о м а т о - т о п і ч н о ї о р г а н і з а ц і ї. Своєю чергою, ці топічні мозкові ураження чи недорозвинення призводять до: не сформованості (порушення) верхніх відділів цієї зони мозку або її провідних шляхів, що може стати причиною парезу або паралічу м'язів протилежної ноги; незрілості (порушення) середніх відділів, що призводить до парезу чи паралічу м'язів протилежної руки; ураження нижніх відділів, внаслідок якого може бути параліч чи парез м'язів протилежної сторони обличчя.

Над первинною руховою зоною мозкової кори надбудована п р е м о т о р н а з о н а (6-е поле Бродмана). Ця зона готує пуск рухових імпульсів і створює ту «кінетичну мелодію», що запускає в рух «клавіші» рухової зони кори. З н а ч е н н я п р е м о т о р н о ї з о н и к о р и (або екстрапірамідного рухового поля) полягає в тому, що вона створює умови для систематичної роботи рухового апарату і, зокрема,

для плавного переключення імпульсів з одних ланок руху на інші, забезпечуючи тим самим виконання складних рухових і інтелектуальних мелодій. Особливе значення премоторна зона кори має для створення рухових навичок, в яких одна рухова ланка повинна плавно змінюватися іншою. При недостатній зрілості або ураженні цієї зони не формується або втрачається денерваційна дія плавного переключення з однієї ланки руху на іншу або, кажучи інакше, не формується або порушується «кінетична мелодія» (рухові навички).

При ураженні 8-го поля Бродмана (передній руховий центр, що забезпечує плавні активні рухи очей) рефлексорні рухи очей, що спостерігають за предметом, зберігаються, однак порушуються швидкі, плавні й активні рухи очей.

На відміну від двох попередніх зон (енергетичної і премоторної) третинні відділи лобної кори, або кора префронтальної зони (9, 10, 11, 46-е поле Бродмана) дозрівають в останню чергу онтогенеза і займають за часом дозрівання одне з останніх місць. Оскільки префронтальні зони кори пов'язані як з усіма останніми зонами мозку, так і з відділами ретикулярної формації, то це дає лобним зонам мозку також і можливість постійно підтримувати тонус кори.

Таким чином, значення лобних відділів мозкової кори для організації поведінки є дуже важливим, хоча довгий час воно не піддавалося чіткому науковому визначенню. Це пов'язано з тим, що ураження лобних зон мозку не призводило до будь-яких порушень елементарних рухів, не викликало ні парезів, паралічів, ні розладів чутливості, ні порушень мовлення. Останнє давало підставу деяким авторам розцінювати лобну зону кори головного мозку як «німу зону». Тому вважалося, що вона не має ніяких спеціальних функцій. Справа суттєво змінилася тоді, коли дослідники стали підходити до мозку як до складної саморегулюючої системи. Ця система створює складні програми поведінки, регулює протікання рухових актів і здійснює контроль за ними. Як показали дослідження, при кожній інтелектуальній напрузі (чеканні сигналу, складному підрахунку і т.п.) у лобних зонах мозку виникають особливі повільні хвилі, що розповсюджуються на інші відділи кори (так звані «хвилі чекання»). Коли ж чекання сигналу припиняється, ці хвилі зникають. Напружена інтелектуальна робота, що вимагає підвищеного тону кори, викликає в лобних долях підвищене число синхронно збуджених, спільно діючих

пунктів. Ці синхронно працюючі пункти зберігаються на протязі всього часу складної інтелектуальної роботи і зникають після її припинення. Підтримуючи тонус кори мозку, необхідний для здійснення поставленого завдання, її лобні відділи відіграють вирішальну роль у створенні намірів і формуванні *програми дії*, яка здійснює ці наміри.

Двостороннє недорозвинення чи ураження лобних долей мозку може призвести до того, що *дитина не зможе або утруднюватиметься*:

- міцно утримувати наміри;
- зберігати складні програми дій;
- гальмувати імпульси, невідповідні програмі;
- регулювати діяльність, що підпорядкована цій програмі.
- У результаті цього дитина:
 - не зможе стійко концентрувати свою увагу на поставленому перед нею завданні;
 - легко відволікається від його виконання;
 - потрібні дії замінює або простими відповідями на несуттєві подразники, або інертним повтором стереотипів, які продовжують репродукуватися нею не залежно від поставленого завдання і заважають його адекватному виконанню.

Природно, що організована інтелектуальна діяльність, яка спрямовується поставленим завданням, при незрілості чи ураженні лобних долей мозку суттєво порушується. Особливо важливим є той факт, що лобні долі мозку відіграють суттєву роль у проведенні постійного контролю за процесом будь-якої діяльності. У результаті це дозволяє дитині вибудовувати власні програми поведінки, ставити перед собою мету, контролювати її виконання, рефлексувати (здійснювати самоаналіз), довільно регулювати свої емоції, мовлення. Тому, третій блок *організовує активну, свідому психічну діяльність*: дитина формує плани і програми своїх дій, слідує за їхнім виконанням, порівнює ефект своїх дій з висхідними намірами і коригує допущені помилки.

Симптоматика можливих порушень функціонування блоків мозку представлена в узагальненому вигляді в таблиці (див. табл. 1.5.).

Таблиця 1.5.

Основна симптоматика порушень функціонування блоків мозку
<ul style="list-style-type: none">• У дітей з недорозвиненням функцій I блоку мозку (енергетичним) можуть бути виявлені: мозаїчність сприйняття і порушення порядку відтворення слухомовленнєвих і зорових еталонів, дефекти соматичного гнозису і гнозису обличчя, вади розрізнення кольорів і диференціації емоцій. До феномену асоматогнозису (не сприйняття власного тіла) можна віднести дезорієнтацію у схемі власного тіла.
<ul style="list-style-type: none">• Дітям з ураженням чи недорозвиненням функцій II блоку мозку характерні: недостатня сформованість координації рухів рук, недорозвинення фонематичних процесів і функцій, дисграфічні помилки. При читанні дитина ковтає закінчення, погано інтонує текст, проте розуміє і добре зберігає зміст прочитаного. Труднощі звукорозрізнення і розуміння мовлення, що сприймається на слух. Прийом перцептивного поля може відбуватися справа наліво; операція віднімання – з нижнього числа віднімання верхнього або від числа, розміщеного справа, – лівого і т.п. У результаті – навчальна та поведінкова дезадаптація.
<ul style="list-style-type: none">• Дитина з недорозвиненням чи незрілістю функцій III блоку мозку легко відволікається, важко зосереджується, швидко стомлюється, в'яла і байдужа, хоча час від часу може витримувати достатньо високий темп роботи і показувати хороші результати. Мовлення не стає організатором її діяльності. Як наслідок – дещо знижені показники розвитку інших пізнавальних процесів. При цьому важливо вміло задіяти (за наявності) достатньо зрілий II блок дитини, тобто її здатність подрібнювати задану програму виконання завдання на послідовні підпрограми. Уповільнений процес засвоєння знань і труднощі автоматизації будь-якої навички.

Запитання і завдання:

1. Дайте визначення нейропсихології як галузі психології.
2. Назвіть основне з вирішуваних завдань нейропсихології.
3. Схарактеризуйте структурну функціональну організацію мозку в процесі здійснення психічної діяльності.
4. Назвіть структурні компоненти блоку забезпечення підтримки тону кори головного мозку.
5. Схарактеризуйте блок програмування, регуляції та контролю діяльності дитини.
6. Коротко розкрийте симптоматику порушень функціонування блоків мозку дитини.

Завдання для самостійної роботи:

1. Оцініть значення ретикулярно-лімбічної системи для процесу навчання дитини з особливостями в розвитку.

2. Характеризуйте значення суцесивно-симультанних синтезів для розвитку і навчання дитини з ПМР.

Література:

1. Вассерман Л.И. и др.. Методы нейропсихологической диагностики. – СПб., 1997.

2. Логопатопсихология: учебное пособие для студентов / под ред .Лалаевой Р.И., Шаховской С.Н: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва;, 2011.

3. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. – М., 1963.

4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.

5. Тарасун В.В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід). Монографія. – К.: Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008.

Тема 1.3. Правові основи спеціальної освіти

Міжнародні правові документи про громадянські, політичні, економічні, соціальні та культурні права проголошують і визнають права всіх людей на життя, свободу і особисту недоторканість, гідність, свободу переконань, слова, релігії, мирних зібрань та асоціацій, право на працю, відпочинок, на соціальне забезпечення, на захист матеріальних і моральних інтересів.

Особливо значущим в системі загальноприйнятих свобод і прав людини визнається право на освіту. Це право всіх громадян. Жодна дитина чи підліток не може бути позбавлений цього права з причини розумової чи фізичної недостатності так само, як і за ознакою статі чи приналежності до етнічної меншості.

Права всіх дітей закріплено в ряді важливих міжнародних документів і знаходить відображення у відповідних законодавчих актах України, гарантуються державою в головному її законі – Конституції України.

Світова спільнота визнає ряд міжнародних правових документів, що захищають права осіб з обмеженими можливостями. Наступним етапом

визнається етап удосконалення нормативно-правової бази кожної країни у відповідності з її економічними і політичними можливостями, на основі загальноприйнятих міжнародних правових документів, через їхню конкретизацію та адаптацію стосовно умов цієї країни.

Основні ідеї існуючих універсальних міжнародних правових документів, що стосуються прав і свобод осіб з обмеженими можливостями, на сьогодні розроблено і представлено в таких документах ООН:

- Загальна декларація (тобто, заява) прав людини (1948);
- Декларація про права розумово відсталих осіб (1971);
- Конвенція (тобто, угода) про права дитини (1989); ратифікована Верховною Радою України 27.02.1991)
- Декларація про права інвалідів (1975); (ратифікована Верховною Радою України 16.12.2009, набрала чинності 06.03.2010);
- Європейська хартія аутистів (1992).

У відповідності до принципів **Загальної декларації прав людини** (1948) особи з обмеженими можливостями будь-якої категорії можуть здійснювати не тільки весь комплекс громадських, політичних, економічних, соціальних і культурних прав, закріплених в цьому документі, але й визнаним за ними правом здійснювати їх на рівних умовах з іншими людьми.

Загальна декларація прав людини стала відправним пунктом для розробки багатьох інших документів з даної проблеми, в яких особливу увагу було звернуто на необхідність забезпечення захисту дітей, в тому числі і дітей з обмеженими можливостями.

Декларація ООН про права розумово відсталих осіб (1971) спрямована на докорінну зміну ставлення суспільства до цієї категорії населення. Цей документ проголошує, що розумово відстала людина має невід'ємне право на визнання її людської гідності. Теперішнє і майбутнє цих людей повинно ґрунтуватися на дотриманні суспільством тих самих прав людини, які належать всім людям.

Генеральна Асамблея ООН 20 листопада 1989 року прийняла **Конвенцію про права дитини**. Цю Конвенцію інакше називають як «велика хартія (рукопис, документ) свобод для дітей, світова конституція прав дитини». Головна мета Конвенції – максимальний захист інтересів дитини. Її положення зводяться до чотирьох важливих вимог, які повинні забезпечити права дітей. Це – виживання, розвиток, захист і забезпечення активної участі в житті суспільства. Стаття 23 цієї Конвенції присвячена дітям з обмеженими можливостями, а також

правам «неповноцінної в розумовому або фізичному відношенні дитини на гідне життя у суспільстві». Пункт 3 цієї статті говорить про пріоритетне задоволення особливих потреб такої дитини в галузі освіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відновлення здоров'я, підготовки до трудової діяльності.

Важливою також є **Декларація про права інвалідів**, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН раніше, в 1975 році, яка проголошує рівність громадянських і політичних прав осіб з обмеженими можливостями. Крім того, сформуване положення про те, що діти з ОПФР повинні користуватися особливими правами в наданні їм спеціальних послуг, які дозволили б їм досягнути максимального прояву можливостей і прискорили б процес їх інтеграції у суспільство.

В 1992 році розроблено **Європейську хартію аутистів**, в якій акцентується необхідність виділення прав аутистів та особливо – необхідність їх захисту, а також введення в дію у кожній державі відповідним законодавством. В хартії враховані положення Декларації ООН (1971, 1975), і включені пункти, за якими передається право аутистів на: самостійне життя і розвиток відповідно їх можливостям; точну діагностику і клінічну оцінку, доступну і неупереджену; одержання відповідної освіти; участь (особисто або їх законних представників) у прийнятті будь-якого рішення, яке може певним чином вплинути на їх майбутнє; повноцінну участь в оздоровчих і спортивних заходах; юридичну допомогу, а також на збереження всіх їх законних прав; захист від загрози бути необґрунтовано вміщеними у психіатричну лікарню або в будь-який інший заклад закритого типу; доступ до власної особистої справи, що містить дані медичного, психологічного, психіатричного та освітнього характеру; створення сім'ї, без примусу до цього й експлуатації та ін.

Зміст основних міжнародних документів, що стосуються прав осіб з ОПФР, дозволяє зробити такі висновки.

1. Принцип рівності прав, представлений у всіх названих документах, надає особам з обмеженими можливостями ті ж права, що і всім людям.
2. Особам з ОПФР належать особливі права (наприклад, право глухої людини користуватися послугами перекладача під час судового процесу).
3. Особливі права для осіб з обмеженими можливостями представлені не в одному, а в багатьох правових документах.

Законодавча політика в Україні спрямовується на те, щоб поступово перевести існуючі в країні законодавчі акти відповідно до міжнародних документів. Тому на протязі 90-х років ХХ століття в нашій країні прийняті заходи по ратифікації і реалізації цих міжнародних документів.

Правовими документами України, що захищають права і свободи осіб з ОПФР є:

Конституція України (1996) в статтях 3, 8, 24 і 46 визначає права і свободи людини та їхні гарантії з боку держави. Зазначено, що утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави. Утверджується рівність прав людини, незалежно від ознак раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних та інших ознак. Стверджується право громадян України на соціальний захист.

Закони України:

- від 23.05.1991, №1060-ХІІ Про освіту;
- від 11.07.2001, №2628-ІІІ Про дошкільну освіту;
- від 05.06.2014, №1324-ВІІ Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання, від 22.12.2011 № 4213-ВІ Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів;
- від 06.07.2010, №2442-ВІ Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу.

Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991) включає:

- загальні положення (визначення статусу «інвалід»; перелік умов (правові, економічні, соціально-психологічні та ін.) для задоволення потреб інвалідів, що забезпечується діяльністю держави; вимогу про обов'язковість забезпечення виконання державою індивідуальних програм реабілітації та ін);
- визначення державних органів України, які здійснюють державне управління в галузі забезпечення соціальної захищеності інвалідів. Це – Міністерство соціального захисту населення України, Міністерство охорони здоров'я України та Місцеві Ради народних депутатів України;
- визначення джерел фінансування та соціального захисту населення України;
- перелік громадських організацій України;

➤ визначення шляхів працевлаштування, освіти і професійної підготовки інвалідів та умови для безперешкодного доступу інвалідів до соціальної інфраструктури;

➤ види необхідної матеріальної, соціально-побутової і медичної допомоги інвалідам.

Закон України «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам» (2001) гарантує цим категоріям дітей право на матеріальне забезпечення за рахунок Державного бюджету України та їхню соціальну захищеність шляхом встановлення державної соціальної допомоги на рівні прожиткового мінімуму та інші питання.

Укази Президента України:

➤ від 19.05.2011, № 588/2011 Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями;

➤ від 12.18.2007, № 1228/2007 Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями;

➤ від 01.06.2005, № 900/2005 Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями

Постанови Кабінету Міністрів України:

➤ від 21.08.2013, № 607 Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами

➤ від 15.08.2011, № 872 Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах

➤ від 23.04.2003, № 585 Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку

➤ від 12.10.2000, № 1545 Про затвердження концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів

Накази Міністерства освіти і науки України

➤ від 20.05.2016 № 544 Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 04 листопада 2010 року № 1055;

➤ від 12.01.2016, № 8 Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах;

➤ від 31.12.2015, №1436 Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі;

➤ від 06.02.2015 ,№ 104/52 Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах;

➤ від 28.01.2014, № 80 Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа), із змінами, внесеними наказами МОН України від 11.02.2014 № 133; від 16.04.2014 № 460;

➤ від 14.06.2013 № 768 Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів;

➤ від 09.12.2010, № 1224 Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах;

➤ від 01.10.2010, № 912 Концепція розвитку інклюзивної освіти.

Конвенція ООН про права інвалідів – перший міжнародно-правовий документ, в якому наголошується на пріоритетності права людей з інвалідністю, акцентуючи увагу на важливості його вирішення саме на національних рівнях. Як показує перелік законів, постанов і наказів, що складають Нормативно-правову базу з освіти дітей з особливими освітніми потребами, разом з вибором Україною незалежного та демократичного напрямку розвитку суспільства значно посилилася увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Тема 1.4. Основні поняття і терміни спеціальної освіти

Спеціальна педагогіка (дефектологія, корекційна педагогіка) є складовою частиною педагогіки (від лат. *specialis* – рід, вид). Спеціальна педагогіка розробляє проблеми теорії і практики спеціальної (особливої) освіти осіб з відхиленнями у фізичному і психічному розвитку, для яких освіта в звичайних педагогічних умовах, що визначаються існуючою в нашій країні культурою (тобто за допомогою загальнопедагогічних методів і засобів), утруднена або неможлива.

У міжнародній педагогічній теорії і практиці загальноприйнятими є поняття «спеціальна педагогіка» і «спеціальна освіта»: англійською мовою – *Special education*, французькою – *education speciale*, іспанською – *reducción especial*, *educación especial*, німецькою – *Sonderpädagogik*.

Назва «спеціальна педагогіка» використовується як загальноприйнятий міжнародний педагогічний термін, оскільки узгоджується із сучасними гуманістичними орієнтирами світової системи освіти, а саме: коректність і відсутність принизливого для

людини ярлика (дефективний, неспроможний, недорозвинутий та ін.). Англійський корінь назви (special – особливий, індивідуальний) підкреслює особистісну орієнтованість цієї галузі педагогіки, її здатність розв'язувати складні індивідуально-особистісні проблеми конкретної людини.

На відміну від європейських країн в США поняття Special education охоплює проблеми освіти всіх дітей, що відрізняються від загальноприйнятої норми, в тому числі й обдарованих. Проте більшість спеціалістів Західної і Східної Європи під спеціальною педагогікою, спеціальною освітою розуміють тільки сферу освіти осіб з тим чи іншим порушенням психофізичного розвитку.

Спеціальна педагогіка охоплює весь життєвий цикл людини з обмеженими можливостями життєдіяльності, в якій спектр освітніх проблем є надзвичайно широким.

Оскільки спеціальна педагогіка є складовою частиною педагогіки, то вона користується більшістю загальнопедагогічних термінів. Водночас спеціальна педагогіка має і власний понятійний апарат, і свою термінологію, які відображають її специфіку як наукової дисципліни.

Коло понять і відповідно *термінів спеціальної педагогіки* широке. Існує група понять, що позначає тих, кому адресована спеціальна педагогіка; розроблено понятійний апарат її цілей, завдань, методів, засобів та організації процесу освіти, системи спеціальних освітніх технологій.

На початку становлення спеціальної освіти, за відсутності власної педагогічної термінології, використовувалася загальноприйнята медична, яка позначала патологічні анатомо-фізіологічні відмінності осіб з відхиленнями в розвитку від решти людей. Відповідно відправною точкою у побудові понятійного апарату спеціальної педагогіки і педагогічних підходів до дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності стали етіологія і симптоматика. Поступово накопичені знання закріплювалися в специфічних мовленнєвих формах відображення – наукових поняттях, запозичених у медицині, а саме: діагностика, корекція, аномалія, дефект, розумово відсталий, глухий, сліпий, слабозорий та інші.

З розвитком психології у спеціальну педагогіку приходять психологічні поняття і терміни, які також за своєю сутністю є діагностичними (наприклад, «діти із затримкою психічного розвитку»). За відсутності власне педагогічних назв того чи іншого педагогічного феномену медичні і психологічні терміни приживалися у понятійному

полі спеціальної педагогіки, а для педагогів втрачався їхній діагностичний, негативний у соціокультурному контексті, смисл.

Педагогічна дійсність кожного історичного періоду, кожної епохи додавала свої поняття, під впливом розвитку інших наук, таких як філософія, культурологія, нейропсихологія, соціологія та ін., заміняла застарілі терміни новими, формуючи основу теорії спеціальної педагогіки.

Як свідчить історія розвитку науки, особливу гостроту понятійно-термінологічні проблеми набувають в періоди її становлення, оскільки саме в цей час виникає потреба в досягненні чистоти і точності наукової мови.

На сьогодні педагогічна термінологія в галузі спеціальної освіти переживає період некоректності у використанні термінів, посилюється неоднозначність і невизначеність тлумачення наукових понять, спостерігається хаотичне використання термінів із суміжних галузей знань (медицини, психології, нейролінгвістики та ін.).

Наприклад, одну і ту ж дитину три спеціалісти з різних предметних галузей можуть охарактеризувати по-різному, і ця характеристика буде задовільна тільки в рамках своєї галузі.

Так, клініцист діагностує у дитини «мінімальну мозкову дисфункцію»; психолог охарактеризує стан дитини як «затримка психічного розвитку»; педагог – як «дитину, яка має труднощі у навчанні»; шкільний адміністратор назве її «відсталою», «неуспішною». Якщо клініцист використає при постановці діагнозу термін «дитина з труднощами у навчанні» або «невстигаюча», то для побудови можливої медичної допомоги такій дитині цей діагноз не буде мати смислу, оскільки в ньому зник медичний контекст. Також і педагог, називаючи дитину «учнем із ЗПР», користується чужою термінологією. Не володіючи професійною мовою, педагог не висловлює в цій назві своєї, педагогічної предметної галузі, тому (як наслідок), використовуючи її, не визначає характер педагогічної допомоги.

На сьогодні спеціалісти проводять науковий аналіз тієї понятійно-термінологічної спадщини, яку має спеціальна педагогіка. Вони визначають відповідність понятійно-термінологічного апарата спеціальної педагогіки сучасним концептуальним (теоретичним) основам, на яких ця галузь педагогічних знань розвиватиметься у XXI столітті; шукають шляхи подолання суттєвого бар'єру між вітчизняною понятійною мовою і понятійною мовою світової педагогічної спільноти з урахуванням факту включення України в міжнародні інтеграційні

процеси в галузі освіти; проводять роботу по впровадженню понятійно-термінологічного словника спеціальної педагогіки. При цьому визначено, що задачею спеціальної педагогіки є знаходження власних педагогічних термінів, які б відображали специфічну освітню сутність.

У цьому зв'язку зазначимо, що першочерговим завданням в останні десятиліття є *перегляд титульної назви* цієї педагогічної галузі. Це пов'язано з тим, що на протязі семидесяти років у нашій країні використовувався термін «*дефектологія*» в якості титульної назви теоретичної і практичної галузі спеціальної освіти осіб з відхиленнями у розвитку. Паралельно терміну «*дефектологія*» використовувалися (в більшій мірі стосовно науки) також, тісно пов'язані між собою, терміни: «*спеціальна педагогіка*» і «*спеціальна психологія*».

Поява і закріплення терміну «Дефектологія» в СРСР зумовлені розвитком (в системі загальної педагогіки) – педології. Заслуга педології полягає в тому, що вона збагатила педагогіку системним вивченням особистості дитини, тобто вивченням зростаючої людини в різних аспектах (фізіологічному, психологічному і соціальному), а також врахуванням виявлених особливостей у педагогічному процесі. У Радянському Союзі після постанови «Про педологічні викривлення в системі нарком освіти» (1936) педологія і все, що було з нею пов'язане (педологічна спеціальність, підручники, наукові роботи), було знищено, видатні вчені в галузі педології – репресовані; праці ж Л.С.Виготського були заборонені майже впродовж 30 років.

У дефектології знайшли свій розвиток *спеціальна психологія і психодіагностика*, які раніше поглиблено розроблялися педологією. Таким чином, з науки про дефекти дефектологія на межі 80-90 рр. ХХ ст. перетворилася у самостійну галузь педагогічних знань, яка спиралася на ряд суміжних галузей, і, в першу чергу, на медицину і спеціальну психологію.

Проте на початку 90-х років у результаті контактів зі світовою науковою спільнотою і зарубіжною педагогічною практикою стало очевидним негативне ставлення за кордоном до терміну «дефектологія». У цей час в Росії, а потім і в Україні, в якості альтернативи поняттю «дефектологія» з'являється термін «корекційна педагогіка», тобто об'єкт (дефект) замінили на дію, яка стосується дефекту (корекція).

Гуманізація суспільної свідомості не дозволяє сьогодні вважати етичною таку педагогічну термінологію, оскільки визнається, що людина має право на індивідуальність, самобутність, визнання

суспільством її особливостей, в тому числі й пов'язаних з обмеженими можливостями життєдіяльності. *Суспільство зобов'язане запропонувати такій людині допомогу (медичну, соціальну, педагогічну, психологічну), але ніяк не корекцію.* Тобто мова може йти тільки про медичну, психологічну та ін. види допомоги, які дитина або батьки дитини з обмеженими можливостями здоров'я можуть вибирати, приймати або не приймати. Термін «корекція», маючи право на існування, може відноситися або до окремих технологічних компонентів такої соціальної педагогічної допомоги, або до середовища, що оточує людину з обмеженими можливостями.

З початку 90-х років ХХ ст. термін *«корекційна педагогіка»* паралельно використовується і загальною педагогікою з метою позначення сфери педагогічної допомоги звичайним дітям і підліткам, які відчують адаптаційні труднощі в освітніх закладах загального призначення (масові дитсадки і школи). У даному разі поняття «корекція» відноситься не до дитини, а до того соціального чи освітнього середовища, яке є дискомфортним для цих дітей. Тобто мова йде про «корекцію середовища» для зняття синдрому шкільної дезадаптації в учнів і забезпечення для них можливості засвоєння освітнього стандарту загального призначення.

На сьогодні в педагогічній і в соціальній сферах стають не коректними також такі медичні терміни, як аномальні діти, діти з патологією розвитку, з дефектом розвитку та ін. Це пов'язано з тим, що ці терміни, не висвітлюючи особливі потреби таких осіб в освіті і можливості їхньої соціальної адаптації, принижують гідність дорослих, дітей та їхніх батьків.

Тому *найбільш прийнятним вважається термін*, запропонований ще в кінці 70-х років ХХ ст. англійськими спеціалістами, а саме: *«діти (особи) з особливими освітніми потребами»*.

Сучасна ж спеціальна педагогіка виходить з того, що про недолік, відхилення в розвитку можна говорити тоді, коли є обмеження соціальних можливостей людини. Тобто, коли виникає невідповідність між можливостями певної людини (в тому числі й дитини) та:

- загальноприйнятими соціальними сподіваннями;
- освітніми (шкільними) нормативами успішності;
- усталеними у суспільстві нормами поведінки і спілкування та ін.

В сучасній юридичній і соціальній сферах за кордоном також все частіше використовується термін *«особи з обмеженою працездатністю»* (замість терміну «інваліди»). Цей термін дозволяє

розглядати дану категорію осіб як таких, що потребують різного роду соціальної допомоги і юридичного захисту, але (разом з тим) є певною мірою працездатною і рівноправною частиною соціуму. За кордоном термін «інвалід» застосовується виключно до осіб з важкими фізичними порушеннями і, як правило, у вузькому професійному (медичному) контексті.

У зв'язку зі спеціальною освітою часто вживається термін **«реабілітація»**. Відповідно визначенню Комітету експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), реабілітація – це застосування комплексу заходів медичного, соціального, освітнього і професійного характеру з метою підготовки або перепідготовки індивідуума до найвищого рівня його функціональних здібностей». Це визначення адекватне тому, яке прийняте і в англійській педагогіці. У той же час в інших країнах (французько- та іспаномовних) частіше використовується термін реадaptaція. Термін «реабілітація» є похідним від терміну **«габілітація»** (від лат. habitis – бути здатним до чогось). Тому стосовно дітей раннього віку з відхиленнями в розвитку мова повинна йти не про повернення (реабілітацію) здатності до чогось, втраченої в результаті травми, хвороби і т.д., а про початок її (здатності) формування (абілітацію).

Отже, термін **«спеціальна педагогіка»** є найбільш нейтральним, коректним та вживаним на сьогодні. Разом з тим, тепер таким нейтральним і коректним терміном визнається термін **«спеціальна освіта»**. До спеціальних педагогічних наук відносяться: сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, ортопед агогіка, логопедія.

Проте необхідно враховувати те, що єдиних термінів і єдиного їхнього трактування на сьогодні не має і навряд чи з'явиться в майбутньому. Ця обставина пов'язана, перш за все, з тим, що кожна професійна сфера (психологів, медиків, педагогів, юристів) віддають перевагу своїй професійній мові.

У відповідності з багаторічною традицією найбільш розповсюдженими у всіх соціальних сферах (в тому числі й педагогічній) є позначення **дев'яти категорій осіб з особливими потребами**: нечуючі (глухі), слабочуючі, незрячі, слабозорі, особи з порушеннями мовлення, розумово відсталі, особи (переважно діти) із затримкою психічного розвитку (за західноєвропейською термінологією – особи з освітніми труднощами), особи з порушеннями опорно-рухового апарату та особи з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Отже, в основі цих термінів продовжує залишатися переважно медична або психологічна семантика.

З 80-х років ХХ ст. в галузі логопедії розробляється її принципово новий напрям – *логопедагогіка*, тобто галузь, яка охоплює процес навчання і виховання осіб з обмеженими мовленнєвими можливостями. Усі проблеми, що стосуються навчання такої категорії дітей, складають зміст *логодидактики*. Основним завданням логодидактики є вирішення проблеми підвищення рівня розвитку навчально-пізнавальних здібностей дітей з ПМР і знаходження шляхів запобігання виникнення можливих труднощів у їхньому дошкільному і шкільному навчанні.

Отже, логопедія розв'язує проблеми, пов'язані з виявленням характерних вад мовлення, аналізом структури і природи цих порушень, вивченням особливостей психічного розвитку цієї категорії дітей і знаходженням шляхів забезпечення формування їхнього мовлення. Логодидактика ж дає відповіді на питання про особливості засвоєння дітьми з ПМР програмового матеріалу, про характер, причини і механізми труднощів у навчанні та шляхи їхнього раннього запобігання і подолання.

Таким чином, *об'єктом логопедагогіки* є спеціальна освіта осіб з особливими освітніми потребами, що виникають внаслідок порушень мовленнєвого розвитку.

Суб'єктом вивчення і педагогічної допомоги, що здійснюється в системі спеціальної освіти, є людина з обмеженими мовленнєвими можливостями, яка має (внаслідок цього) особливі освітні потреби.

Предметом логодидактики є теорія і практика спеціальної освіти, що включає в себе вивчення особливостей освіти і розвитку людини з обмеженими мовленнєвими можливостями з метою її соціальної адаптації та інклюзії (включення) у суспільство, а також забезпечення їй можливості максимально незалежного життя. У цьому зв'язку важливою є думка про те, що для того, щоб «дефективна дитина могла досягнути того ж, що й нормальна, необхідно застосовувати зовсім особливі засоби». (Л.С. Виготський).

Логодидактика має також *систему цілей*, без досягнення яких неможлива ні соціалізація, ні самореалізація людини з обмеженими мовленнєвими можливостями. В число цілей більш загального рівня входять: подолання мовленнєвого недоліку або його компенсація педагогічними засобами, абілітація (стосовно молодшого і раннього віку), реабілітація (в першу чергу, соціальна). До конкретних цілей

логодидактики відносяться компоненти особистісної реабілітації та абілітації, а саме: виховання почуття власної гідності, переборення почуття неповноцінності або завищеної самооцінки, формування адекватних форм соціальної поведінки та ін.

Контрольні запитання:

1. Які суттєві проблеми спеціальної педагогіки розглядаються на філософському рівні узагальнення?

2. Назвіть основні світоглядні аспекти спеціальної педагогіки.

3. У чому полягає актуальність основних соціально-філософських досліджень осіб з ОПФР?

4. Розкрийте зміст провідних напрямів побудови нової парадигми спеціальної освіти.

5. Розкрийте соціокультурні засади спеціальної освіти.

6. У чому полягає смисловий центр нового погляду на соціальну реабілітацію осіб з ОПФР у нашій країні (концепція соціальної реабілітації)?

7. У чому полягає значення результатів нейропсихолінгвістичних досліджень для розробки системи навчання і соціальної реабілітації дітей з ОПФР?

8. Які проблеми лінгвістики і психолінгвістики є важливими з точки зору спеціальної педагогіки?

9. Розкрийте правові основи спеціальної освіти.

10. Які основні завдання і цілі логодидактики?

Література:

1. Ермакова Е.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогтики. Учеб. пособ. для вузов. – М., 2001.

2. Инновации в российском образовании. – М., 2000.

3. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции. – Донецк, 2001.

4. Лутай В.С. Філософія освіти. – К., 2001.

5. Максименко С.Д. Психологічні основи вдосконалення навчально-виховного процесу. Психологія в школі. Зб. матер. 2-го Міжнар. науково-практ. семінару. – Рівне, 1997.

6. Права інвалідів в Україні. – К., 2001.

7. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М., 1986.

8. Про стан інвалідів в Україні та основи державної політики щодо вирішення проблем громадян з особливими потребами. – К., 2002.
9. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями. – Саламанкс. Испания. 7-10 июня 1994 г.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.
11. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка, Олігофренопедагогіка. Підручник. - Частина I - К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. -238 с.
12. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Частина 2. Навчання і виховання дітей. Підручник. — Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. — 186 с.
13. Специальная педагогика. Под ред. Н.М.Назаровой. – М., 2000.
14. Тарасун В.В. Нейропсихологічні аспекти спеціальної дошкільної освіти // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Наук.-метод. зб. – Вип. 4. – К., 2002.
15. Тарасун В.В. Філософські засади спеціальної освіти // Дефектологія, 3, 2004.
16. Хакен Г. Синергетика. – М., 1980.

МОДУЛЬ 2

Сучасні моделі навчання

Тема 2.5. Розвивальне і когнітивне навчання

Вирішення фундаментальних питань навчання дітей з ПМР потребує, перш за все, аналізу проблеми співвідношення навчання та розвитку як опорної точки організації педагогічного процесу. «Питання про співвідношення навчання і розвитку у шкільному віці є центральним і основним питанням, без якого проблеми педагогічної психології... не можуть бути не тільки правильно розв'язані, але навіть поставлені. Між тим це питання є найбільш темним і нез'ясованим з усіх основних понять, на яких ґрунтується наука про розвиток дитини та висвітлення процесів її навчання. Якщо намагатись звести до спільного знаменника джерела помилок та утруднень, з якими ми зустрічаємося у цій галузі, то не буде перебільшенням сказати, що ним є саме питання про навчання і розвиток»¹. Як відомо, погляди Л.С.Виготського на співвідношення навчання та психічного розвитку дитини склались у результаті аналізу пануючої на той час освітньої практики і критичного аналізу відповідних теорій, в першу чергу, жорсткої критики теорії Ж.Піаже, як найбільш на той час розробленої та широко визнаної.

На сьогодні, не дивлячись на те, що школа Л.С.Виготського довгий час займала у вітчизняній психології провідне положення, у науковій свідомості парадоксально виявляється ситуація духовного двовладдя. Це означає, що дві концепції (Л.С.Виготського і Ж.Піаже), які суперечать одна одній, мають приблизно однаковий авторитет і часто мирно співіснують у свідомості педагогів.

Стійкий авторитет Ж.Піаже у вітчизняній педагогіці та психології пов'язаний з внутрішньою впевненістю педагогів в тому, що дитячому розвитку притаманний елемент спонтанності. Хоча відомо, що багаточисельні експериментальні спроби наукової перевірки теорії Ж.Піаже мали локальний і далеко не стовідсотковий успіх.

¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 374.

Отже, в чому полягає **сутність проблеми навчання та розвитку**, якими є загальні передумови її вирішення і застосування у спеціальній педагогіці, зокрема у логодидактиці? Перш за все, необхідно відмітити, що **основною позицією або передумовою міркувань Л.С.Виготського виступало протиставлення різних наукових рішень даної проблеми**, серед яких можна виділити **три основні групи**:

I. Навчання може розглядатися як розвиток, бо зумовлює формування у дитини психічних структур загального значення (Л.С.Виготський).

II. Наукові праці, в яких процеси психічного розвитку та навчання розглядаються як незалежні: навчання використовує досягнення розвитку, але не впливає на цей процес, тому цикли розвитку розглядаються як такі, що передують циклам навчання (Ж.Піаже).

III. Навчання і є розвиток (тобто – це накопичення досвіду, формування ВПФ, які характеризують рівень розвитку), тому крок у навчанні відповідає кроку в розвитку, який йде за навчанням (Д.Брунер, У.Джеймс, Е.Торндайк, Д.Озбел).

I. Навчання як розвиток. Л.С.Виготський виділяє одну з важливих думок про взаємну залежність процесів навчання та розвитку, а саме: процес визрівання готує і робить можливим процес навчання, але саме процес навчання стимулює й проттовхує вперед процес визрівання. Як відповідний приклад, розглянемо закономірності формування у дитини звукової системи мовлення у процесі онтогенетичного розвитку.

В різних спеціальних джерелах знаходимо вказівки на те, що для розвитку правильного звуковимовляння необхідні збереженість та функціональна зрілість слухового та мовленнєворухового аналізаторів. Розкриємо, в чому полягає функціональна зрілість слухового аналізатора. Слуховий аналізатор досягає високого ступеня розвитку біля 3-4 місяців. Однак мовленнєві звуки відсутні. Це пов'язано з тим, що на основі біологічного слуху повинен здійснюватися розвиток специфічного сприйняття, тобто фонематичного. Фонематичне сприйняття необхідне для здійснення диференціації слів за їх значенням, тим самим забезпечуючи розуміння мовлення, хоча при фонематичному сприйнятті слова на свої складові частини не поділяються і звуковий склад їх не усвідомлюється.

Фонематичне сприйняття розвивається з 11 місяців і закінчується приблизно в 2 роки (В. І. Бельтюков, Н. Х. Швачкін), тобто слухове

сприйняття взагалі і звуків зокрема (фонематичне сприйняття) досягає значного рівня розвитку біля двох років. Так що, здавалось би, дитина повинна говорити правильно, однак вимова звуків в 2-3 роки у дітей є недосконалою. Причина цього явища полягає у функціональній незрілості мовленнєво-рухового аналізатора.

Тому порушення вимови (як наслідок незрілості мовленнєво-рухового аналізатора) впливає на слухове сприйняття. В результаті цього відбувається гальмівний вплив неправильного вимовляння звуків на розвиток слухового аналізатора. Тобто в цьому віці дитина орієнтується не на мовленнєву норму, а на власну дефектну звуковимову.

Таким чином, становлення мовлення у цей період залежить не тільки від стану слухової функції, але й від можливостей звуковимовляння. Більше того, в 2,5 – 3,5 роки становлення звуків в активному мовленні дітей залежить саме від стану мовленнєво-рухового аналізатора.

Однак мовлення дітей, не зважаючи на ці факти, розвивається. Завдяки чому? Як відомо, оволодіваючи мовленням, дитина вчиться вимовляти не окремі звуки, а слова. В подальшому на фоні слів вона удосконалює вимову звуків в мовленні; цей процес удосконалення вимови триває з 2 до 5 років.

Які фактори потрібні для самостійного удосконалення звуковимовляння?

По-перше, потрібна сформована операція розрізнення за звучанням одних і тих самих слів, вимовлених дорослим і самою дитиною (шкаф-шкаф). Однак цих уявлень недостатньо для того, щоб вони могли стати «регулятором» розвитку власної звуковимови дитини.

По-друге, для цього дитина повинна також:

- усвідомити різницю у вимові одного і того ж слова нею самою і дорослим;
- відшукати той елемент, яким відрізняються слова, вимовлені нею та оточуючими людьми. Цей елемент ще не усвідомлюється дитиною як звук мовлення. Однак у неї формуються звукові образи слів (фонематичні уявлення), які відповідають уже не власній (поки що неправильній) вимові дитини, а мовленнєвим нормам. Процес же нормального розвитку фонематичних уявлень забезпечується виконанням певних розумових операцій. Дитина повинна порівняти (на основі слухового сприйняття) звуковий образ слова, яке вимовляється дорослим і нею самою, а також визначити наявність того чи іншого звука в слові.

Тобто, для того, щоб сформувались фонематичні уявлення (звукові образи) слів, у дитини мають бути сформовані елементарні види фонематичного аналізу.

Порівнюючи ці два процеси – фонематичне сприйняття і фонематичний аналіз, можемо сказати, що фонематичне сприйняття є простішою функцією, оскільки: а) при сприйнятті мовлення слова не розчленовуються на свої складові частини і звуковий склад їх не усвідомлюється; б) у формуванні фонематичного сприйняття основну роль відіграє слуховий та мовленнєво-руховий аналізатори і такі психічні процеси, як пам'ять та увага.

Фонематичний аналіз складніший процес, для його здійснення необхідно не тільки впізнати і розрізнити слова, але й звернути свідомість на звуковий склад слова. При цьому фонематичний аналіз залежить не тільки від стану гностико-практичних функцій, але й від розвитку пізнавальної діяльності, зокрема мислення.

Різниця в ступені складності цих процесів підтверджується *різними строками формування навичок фонематичного сприйняття та аналізу в онтогенезі*: спочатку відбувається розрізнення слів за їхнім значенням, а потім – диференціація звуків мовлення.

Близько 3-х років з'являється готовність дитини до звукового аналізу («не можу сказати слово»; виправляє мовлення інших дітей тощо), тобто формується фонематична увага до звукового складу слова. Надалі починають формуватися фонематичні уявлення, які на перших етапах (від 1 до 3-х років) розвиваються відповідно особистій неправильній вимові, тобто визначаються станом сформованості мовленнєво-рухового аналізатора. Причина цього – вторинна нечіткість слухового сприйняття, коли мовленнєво-руховий аналізатор гальмує розвиток слухового.

Однак у процесі подальшого розвитку дитина самостійно оволодіває здатністю зважати не тільки на власну артикуляцію звуків, але й будувати звукові образи слів у відповідності з їхніми акустичними ознаками, тобто з мовленнєвою нормою. У цей період дитина, яка у вимові шиплячі звуки замінює свистячими (за умови, якщо у неї сформована функція фонематичного уявлення) може правильно розкласти малюнки, на яких зображені предмети, в назвах яких є свистячий або шиплячий звук.

Таким чином, в подальшому відбувається звільнення розвитку слухового аналізатора від гальмівного впливу нечіткого функціонування мовленнєво-рухового. Цій зміні координаційної

взаємодії аналізаторів сприяє саме розвиток елементарних видів фонематичного аналізу та функції фонематичного уявлення.

Отже, у даному разі необхідно враховувати не тільки стан сформованості слухового та мовленнєворухового аналізаторів дитини, але й їхню координаційну взаємодію.

Аналіз матеріалів цього прикладу дозволяє сформулювати такі **висновки**.

1. **Найсуттєвішим у розвитку дитини є не тільки те, що окремі функції дитини зріють і розвиваються** при переході від одного віку до іншого, але й те, що у дитини **розвивається свідомість**. Таким чином, в центр уваги ставляться як вікові зміни особистості, так і свідомість в цілому. При цьому визначення свідомості може розглядатися через «відношення між рівнем розвитку окремих психічних функцій» і «через відношення дитини до середовища»² (орієнтація на мовленнєву норму).

2. **Розвиток** визначається не випадковими зовнішніми обставинами, а **передбачає наступність**: всякий наступний щабель в розвитку готується попереднім; вище виникає з нижчого, на його основі, а не вноситься автоматично ззовні. Однак там, де йде тільки саморозвиток, за переконанням Л.С.Виготського, там немає місця для утворення нового³. У той же час він попереджав, що не можна обмежувати і роль соціального середовища «лише кількісним впливом на запізнення чи прискорення процесів розвитку, а підходити індивідуально до кожної дитини»⁴.

3. Така постановка проблеми зберігає актуальність і сьогодні, оскільки мова йде про **поєднання двох видів детермінації** – 1) **внутрішньої** (розвиток як саморух, саморозвиток дитини) і 2) **зовнішньої** (навчання як соціальна зумовленість). Взаємозв'язок навчання і розвитку, за Л.С.Виготським, по-суті, означає, що без навчання розвиток дитини неможливий або надто уповільнюється і що відношення навчання й розвитку – це наскрізний стрижень онтогенезу психіки дитини.

4. Розглянуті закономірності формування звуковимовляння ілюструють важливу вказівку Л.С.Виготського про **можливість дослідити процес розвитку на матеріалі окремого психічного процесу**, оскільки таке утворення володіє «всіма основними якостями,

¹Виготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С. 430.

³ Там же. – С. 430.

⁴ Там же. – С. 430.

які притаманні цілому організму»⁵. Як у краплі води є всі елементи водного басейну, так і такий психічний процес, як, наприклад, фонематичний, є складовою частиною будь-яких видів діяльності. Тому визначення особливостей фонематичних процесів і функцій може дати певну підставу для прогнозування досягнень у різних видах навчальної (математичній, лінгвістичній та ін.) діяльності дитини.

Надалі *психологічний механізм зв'язку навчання й розвитку Л.С.Виготський описує через поняття наслідування і поля найближчого розвитку (ПНР)*. «...У дитини співробітництво з дорослим шляхом наслідування є джерелом появи специфічно людських якостей свідомості, а, отже, розвиток шляхом навчання є основним фактом. Таким чином, центральним для всієї психології навчання моментом є можливість дитини зростати у співробітництві з дорослим на вищій інтелектуальній щабель, можливість переходу від того, що дитина вже одержала за допомогою наслідування, до того, що вона ще не вміє. На цьому базується все *значення навчання для розвитку, яке розкривається в змісті двох понять: ПНР і поля актуального розвитку (ПАР)*. Основне у навчанні саме те, що дитина вчиться новому. Тому ПНР, яке визначає коло доступних дитині переходів, і є визначальним моментом стосовно навчання та розвитку. «...Те, що лежить у полі найближчого розвитку в одній стадії цього віку, на другій стадії реалізується в зоні актуального розвитку і переходить на рівень інтелектуального розвитку»⁶.

Отже, *через поняття ПНР визначаються функції, що знаходяться у процесі дозрівання*. «Поле найближчого розвитку визначають як такий показник розуму, який базується на тому, що дитина вміє виконувати під керівництвом» (Л.С.Виготський).

Проте необхідно зауважити, що, починаючи з п'ятидесятих років і практично до теперішнього часу, *ідуть дискусії про зв'язок між навчанням та психічним розвитком дитини*, в яких обговорюється питання про поняття ПНР. Так, Л.В.Занков вважав, що це поняття недооцінює самостійність інтелектуальної діяльності дитини, тобто процес саморозвитку. В.В.Давидов запропонував у психолого-педагогічних дослідженнях використовувати замість поняття «розвиток» поняття «формування». С.Л.Рубінштейн та його учні піддали критиці саму теорію Л.С.Виготського, в тому числі поняття

⁵ Там же. – С. 430.

⁶ Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С. 432.

ПНР. А.В.Брушлинський відмічав, що в цьому понятті недостатньо враховується роль внутрішніх умов розвитку дитини. Отже, на переконання опонентів С.Л.Виготського сутність поняття ПНР полягає в тому, щоб дитина вчилася розв'язувати проблемні пізнавальні задачі спочатку за допомогою педагога, а вже потім починала розв'язувати задачі без його допомоги, самостійно.

І все ж у 60-х – 70-х роках і опоненти, і прихильники теорії Л.С.Виготського при тлумаченні поняття ПНР визначили провідну роль навчання. Аналіз основних положень праць Л.С.Виготського у подальшому дозволив накреслити основи теорії розвивального навчання, яка нині є цілою системою концепцій, в яку, як найбільш крупні блоки, входять різні теорії, а саме: теорія діяльності А.Н.Леонтьєва, теорія поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна, вікова періодизація Д.Б.Ельконіна, теорія навчальної діяльності Д.Б.Ельконіна і В.В.Давидова та ін. По-суті, теорія розвивального навчання вбирає в себе значну частину того, що було створено школою Л.С.Виготського за півстоліття.

З названої системи концепцій детальніше розглянемо *теорію поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна* як найбільш розповсюдженої і розробленої.

Джерелом теорії поетапного формування розумових дій є (в основному) певні положення наукових теорій Л.С.Виготського, Ж.Піаже та ін.:

- У Л.С.Виготського взято – ідею про те, що у навчанні, крім знань, умінь та навичок, у дітей формуються психічні процеси та їхні операції, а також ідею про те, що методи навчання повинні відповідати не тільки рівню розумового розвитку, якого дитина досягла, але й ПНР.
- У Ж.Піаже – ідею про етапи (стадії) становлення інтелектуальних операцій; ідею про формування понять за заданими параметрами, а не за тими, що «кидаються у вічі».
- У С.Л.Рубінштейна – ідею зондування мислення (дозовані підказки).
- Назва – «поетапне формування» – запропонована Д.Б.Ельконіним.

Розроблену П.Я.Гальперіним теорію використано в сотнях дисертаційних досліджень і вона є дуже популярною у практиків. Ця теорія є типовою спробою висунути на передній план провідну роль навчання і процес перетворення зовнішньої дії у дію внутрішню,

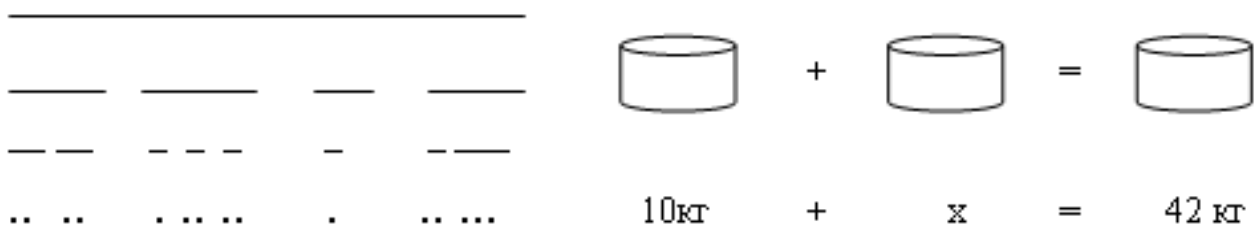
психічну. Спеціальна мета при цьому полягає у тому, щоб одержати нове психічне утворення з попередньо наміченими педагогами якостями.

На сьогодні, коли проголошується гуманізація освіти, створення такого тонкого інструменту для, на наш погляд, жорсткого управління розвитком дитини, може викликати заперечення. Проте ця теорія має й значні позитивні якості, через що необхідно мати про неї певне уявлення.

Так, **безпосереднє формування розумових дій і понять включає п'ять наступних етапів:**

I етап – створення орієнтовної основи дії (попереднього уявлення про завдання та способи його виконання), тобто «що» треба виконати і «як».

II етап – матеріалізована дія (дія з об'єктом) з показом всіх операцій для виконання завдання (наприклад, розв'язання арифметичної задачі або здійснення аналізу речення).



III етап – план озвученого (зовнішнє мовлення) виконання завдання, що супроводжується усною розповіддю дитини про хід його виконання. Тобто, на цьому етапі матеріалізована дія розгортається і переноситься в мовленнєвий план.

IV етап – виконання завдання із зовнішнього (мовленнєве супроводження) переноситься у розгорнуте внутрішнє мовлення. Такий спосіб сприяє усвідомленому застосуванню плану роботи та усвідомленому самоконтролю за його виконанням.

V етап – операції по виконанню завдання супроводжуються нерозгорнутим внутрішнім мовленням (використовуються опорні слова як кістяк розгорнутого мовлення).

Схема діагностики операції класифікації (як і будь-якої іншої операції) включає до свого складу три етапи:

0 етап – передбачає вільне орієнтування і самостійне виконання дитиною пред'явленого завдання. Час при його виконанні


встановлюється для всіх дітей один і той же. За умови його невиконання переходимо до I етапу.

I етап – включає *основне завдання*. При цьому враховується, що його складність повинна (дещо) перевищувати актуальні можливості дитини.

Цей же етап передбачає *застосування* педагогом *трьох видів дозованої допомоги* у вигляді:

- згорнутої підказки (натяк на правильне виконання);
- детальнішої словесної допомоги;
- прямого показу способу виконання завдання.

II етап – для *самостійного виконання* пропонується *аналогічне, але нове завдання*, схоже з основним за способом виконання. Педагог при цьому не надає допомогу, а тільки фіксує час і спосіб його виконання. Дитина повинна здійснити перенос способу виконання, засвоєного при розв’язанні попереднього (основного) завдання, на нове, запропоноване

Коло		велике: зелене, червоне, синє. мале: зелене, червоне, синє.
Трапеція		велика: зелена, червона, синя. мала: зелена, червона, синя.
Ромб		великий: зелений, червоний, синій малий: зелений, червоний, синій

педагогом.

Наведемо класичний приклад завдання, спрямованого на визначення стану сформованості у дитини операції класифікації трьох геометричних фігур, які відрізняються за формою, розміром і кольором. Перед дитиною викладається набір перетасованих геометричних фігур (без уточнення їх назв): Далі на кожному із зазначених етапів дитині надається відповідна інструкція.

0 етап

«Ці картки треба розкласти на групи. Розкласти так, щоб там були картки, які підходять одна до одної. Подумай і виконуй».

Якщо дитина не виконала завдання, педагог переходить до наступного етапу, використовуючи (при потребі) різні варіанти дозованої допомоги.

I етап

а) «Можеш зробити дві або три групи» (натяк на виконання).

б) Педагог демонструє спосіб виконання завдання на прикладі двох (трьох) карток, які відрізняються однією ознакою (великий синій і великий зелений), супроводжуючи свої дії відповідною інструкцією: «Дивись уважно, як я викладаю ці фігури». Після цього пропонує дитині: «Продовж виконувати завдання самостійно».

в) Педагог здійснює прямий показ виконання всього завдання: «Дивись уважно: сюди кладемо всі червоні предмети, а сюди – всі зелені, а тут – сині». Після виконання завдання педагог знову перетасовує картки і пропонує дитині виконати його самостійно.

II етап - педагог пропонує дитині аналогічне завдання, але ускладнивши його додаванням ще однієї групи будь-якої геометричної фігури, наприклад, квадрата (великого і малого, кожний з яких має різний колір: зелений, червоний, синій). За інструкцією: «Самостійно розклади ці картки на групи» учень для виконання завдання має здійснити перенос вже засвоєного способу виконання завдання на розв'язання нового.

На II етапі ускладнення основного завдання може також здійснюватися у простішій формі, наприклад, приєднанням до вже наявних геометричних фігур ще фігур жовтого чи будь-якого іншого кольору.

Діагностичне завдання на визначення рівня сформованості операції класифікації має майже 100-річну історію, входить до складу різних діагностичних методик, модифікується (або ускладнюється, або спрощується) в залежності від мети його використання (локальна чи диференціальна діагностика, особливості дитини: її вік, рівень її розумового розвитку, стан аналізаторних систем та ін.).

При виконанні таких завдань дітьми з порушеннями у розвитку часто спостерігається так звана *псевдокласифікація*. Щоб чітко уявити, що вона означає, наведемо приклад. У давній китайській енциклопедії дається така класифікація тварин: імператорські; бальзамовані; свійські; казкові; намальовані і т.д. Вражає принцип поєднання тварин в одну групу, адже відсутня загальна ознака, яка дозволяє встановити певний порядок, тобто здійснити справжню класифікацію.

Підсумовуючи, зазначимо, що застосування теоретичних положень розвивального навчання на практиці (у даному випадку на прикладі прийому дозованої педагогічної допомоги) ілюструє провідну роль навчання у психічному розвитку дитини.

II. Процеси психічного розвитку та навчання розглядаються як незалежні. Положення про те, що розвиток веде за собою навчання, розглянемо на прикладі *методики Ж.Піаже, спрямовану на дослідження уявлень дитини про збереження-незбереження.*

У структурі психологічної готовності дітей до систематичного навчання одне з центральних положень займає їх інтелектуальний розвиток, сформованість мисленнєвої діяльності. При цьому особлива роль відводиться дослідженню операцій, які виступають як одиниці аналізу діяльності. Операціональні структури не є вродженими, вони формуються у процесі розвитку (онтогенезу) дитини. Вивчення законів перетворення предметів дозволяє дослідити розвиток дитячого мислення.

Операціональна концепція інтелекту Ж.Піаже, як правило, включає три великі періоди розвитку, на протязі яких відбувається зародження і становлення основних мисленнєвих структур:

- спочатку формуються «нижчі» структури – сенсомоторні, які виконуються матеріально і послідовно;
- потім виникають структури конкретних операцій, які виконуються у внутрішньому плані («в умі»), але з опорою на зовнішні, наочні дані;
- після цього відкривається можливість для формування формально-логічних операцій, які виконуються за законами і правилами формальної логіки, базуються на поняттях, судженнях і умовиводах.

За Піаже, розвиток – це також перехід від нижчих стадій до вищих, при якому попередні стадії завжди готують наступні. Важливим поняттям, що описує перехід від нижчої стадії до вищої є **поняття збереження**. Дослідження інтелекту дітей на матеріалі класифікації уявлень про збереження кількості, довжини, ваги і т.д. дають підставу стверджувати, що ці уявлення є достатньо розвинутими у дітей уже біля шести років. Так, діти починають визнавати рівність (за величиною) за певними параметрами об'єктів (чи груп об'єктів), не зважаючи на різноманітні зміни одного з об'єктів за будь-якими іншими параметрами (величина). До цього віку діти, як правило, не визнають рівності, не можуть вірно порівняти ціле з частиною, побудувати серію і т.д. Вірне виконання цих завдань свідчить про розуміння дітьми принципу збереження, який виступає основою виникнення логічних операцій. Невірне виконання, тобто нерозуміння принципу збереження, називається феноменом незбереження.

Як правило, виділяються *два види процедур дослідження у дітей уявлення про збереження*. Обидві процедури вимагають від дітей кількісного порівняння.

У першій процедурі, яку називають *«схожість-відмінність»* («рівність-нерівність»), завжди порівнюються два предмети (об'єкти), які схожі (подібні, рівні) за одними якостями і розрізняються за іншими. Саме порівняння проводиться двічі:

- спочатку в тому положенні, коли об'єкти, що порівнюються, схожі (рівні) за всіма якостями. Відповідь дитини, що вони є схожими (рівними, однаковими, подібними) є обов'язковою;

друге порівняння проводиться після введення певної ознаки неподібності в якусь, ніби несуттєву для порівняння, якість одного з двох об'єктів. Випадок, коли схожість об'єктів при першому порівнянні стверджується, а при другому заперечується, є проявом феномена незбереження.

Друга процедура – *«частина – ціле»* проводиться не на двох, а на одному предметі. Цей предмет повинен складатися з частин, які виділяються за рахунок якостей матеріалу об'єктів, одні з яких характеризують його в цілому, а інші – тільки його частину. Тому для порівняння пропонується частина і ціле.

Попередньо обов'язково з'ясовується, чи правильно дитина співвідносить цілий предмет з його частинами. Саме фіксація їх правильного уявного узгодження (співвіднесення) є необхідною основою для виділення феномену незбереження. Для діагностики феномену незбереження береться той випадок, коли одна з якостей співвідноситься з об'єктом як цілим, а інша – з його великою частиною. Після цього дитину просять безпосередньо порівняти ціле і частину. Феномен незбереження проявляється в тому, що діти порівнюють не частину і ціле предмета, а дві його частини між собою.

У загальному вигляді *процедура дослідження у дітей «збереження-незбереження»* виконується таким чином. Заздалегідь готуються стимульні матеріали: дві палички; два шматки м'якого дроту (або віршовки) довжиною 15 см; два паперові аркуші однакової форми і площі, розміром 15x20 см; два шматки пластиліну; загострений олівець (або ручка); набір кубиків; два комплекти грибоків по 5 штук у кожному комплекті. (Зазначимо, що можуть використовуватися й інші варіанти предметів, які наявні серед дидактичного матеріалу психолога, вихователя, логопеда).

Розглянемо процедуру вивчення стану сформованості у дитини уявлень про «схожість–відмінність» предметів за: довжиною; масою; об'ємом; множиною; площею; а також за уявленням про ціле та його частину.

❖ **Вивчення уявлення дитини про «схожість-відмінність».**

а) Процедура «схожість - відмінність» предметів за довжиною.

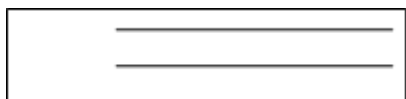


Рис. 2.1. Чи однакові (рівні) ці палички?

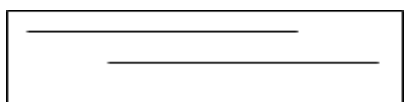


Рис. 2.2. А тепер вони однакові (рівні) за довжиною? Чи одна коротша за другу? (Чому ти так думаєш?)

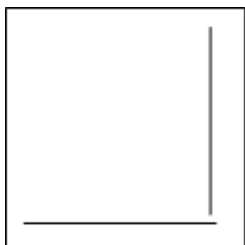


Рис. 2.3. А тут? (Чому ти так думаєш?)

Педагог викладає (рис.2.1) паралельно одна одній дві однакові лічильні палички і задає дитині питання: «Чи однакові (рівні) ці палички за довжиною?» Після фіксації дитиною схожості (подібності) за довжиною двох предметів проводиться зміна положення однієї з них (рис.2.2) і знову задається питання: «Тепер ці палички однакові за довжиною, чи одна коротша за іншу?» Якщо дитина виконує це завдання, педагог переходить до третього завдання (рис.2.3). Результати вивчення заносяться до протоколу. Якщо відповідь не вірна, педагог запитує: «Чому ти так думаєш?» і повертає палички у попереднє положення. При запереченні схожості паличок за довжиною у другому завданні до третього завдання не переходять.

Аналогічні маніпуляції виконуються з мотузочкою (рис.2.4-2.6).

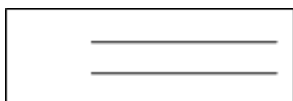


Рис. 2.4. «Чи однакові ці мотузки (стежки)?»

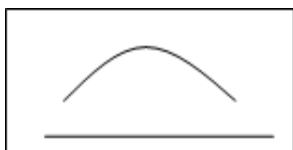


Рис. 2.5. «А тепер вони однакові?»



Рис. 2.6. «А тут? Чому ти так думаєш?»

б) Вивчення уявлення дитини про «схожість-відмінність» предметів за масою.

З пластиліну педагог формує дві кулі однакового розміру (рис.2.7) і запитує: «Чи однакова кількість пластиліну в обох кульках?» Далі педагог трансформує одну кульку у млинчик (рис.2.8) і запитує: «А тепер в кульці і млинчику кількість пластиліну однакова?» Якщо відповідь правильна на педагог переходить до третього питання: «А якщо млинчик перетворити у ковбаску (рис.2.9)? Чи однакова кількість пластиліну буде у кульці і ковбасці?». Якщо відповідь не правильна, педагог задає питання: «Чому ти так думаєш?» або додатково запитує: «Але ж млинчик і ковбаска зроблені з однакової кількості пластиліну?



Нічого не змінилося?» Позитивні відповіді заносяться у протокол обстеження. При неправильній відповіді наступне завдання не пропонується.

в) Вивчення стану сформованості у дитини уявлень про «схожість - відмінність» предметів за об'ємом.

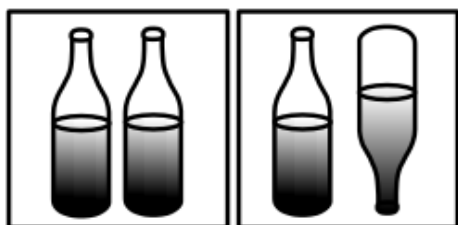


Рис.2.10.

Рис.2.11.

З цією метою використовуються дві пляшки або інший прозорий посуд. Педагог наливає у кожен з них рівну кількість підфарбованої води і шляхом серії запитань формує у дітей уявлення про рівність (рис.2.10). Потім перевертає одну з пляшок (рис.2.11) і знову задає питання: «Чи однакова кількість води у кожній пляшці?».

г) Вивчення стану сформованості у дитини уявлень про «схожість- відмінність» предметів за площею.

Педагог пропонує два однакові паперові аркуші (рис.2.12) і запитуємо дитину: «Чи однакова кількість фарби піде на їхнє замальовування?», «Чи однакові ці два аркуші за площею?» Потім згортає один з аркушів по діагоналі (рис.2.13) і знову запитує: «А тепер вони однакові чи різні?». Якщо відповідь вірна, педагог знову змінює один з аркушів у нову фігуру (рис.2.14) і запитує: «А зараз? Чому ти так

думаєш?» Результати відповідей педагог заносить у протокол обстеження.

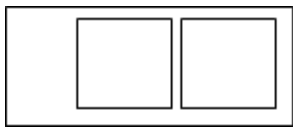


Рис.2.12.

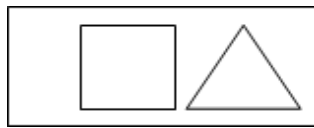


Рис.2.13.

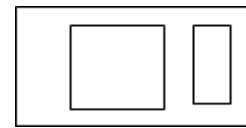


Рис.2.14.

д) Вивчення стану сформованості у дитини уявлень про «схожість -відмінність» предметів за множиною.

З цією метою педагог бере два набори (рівні за кількістю) однакових предметів, викладає їх у два рівні ряди на однаковій відстані один від одного і запитує у дитини: «Чи однакова кількість яблук у кожному ряду?» (рис.2.15) Потім в одному з рядів відстань між предметами звужується чи розширюється (рис.2.16.) і педагог знову запитує: «А зараз? Чому ти так думаєш?». Результати відповіді заносимо до протоколу.



Рис.2.15.

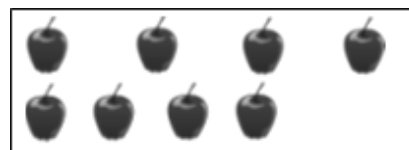


Рис.2.16.

❖ **Процедура вивчення уявлення дітей про «частину – ціле» предмета.**

а) Вивчення стану сформованості у дитини уявлень про «частину-ціле» предмета (за довжиною).

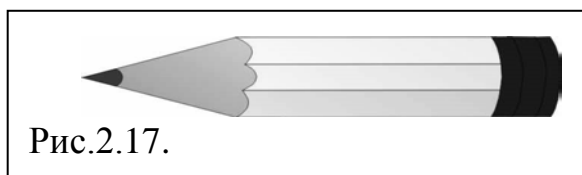


Рис.2.17.

Педагог бере олівець і просить дитину показати його від початку до кінця. Потім просить показати ту його частину, що пофарбована у темний колір (рис.2.17). При цьому самі

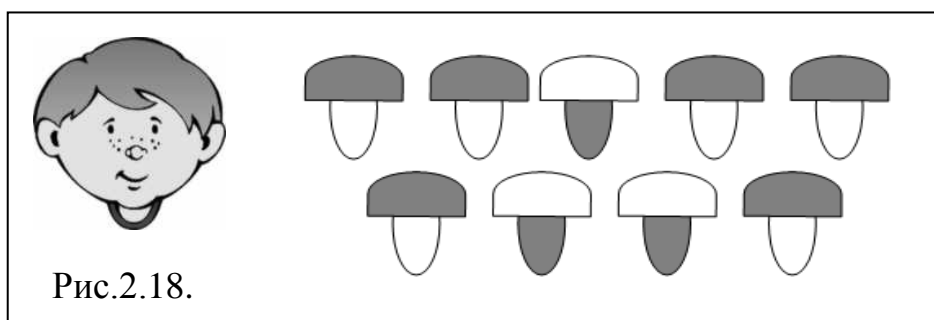
терміни «частина» і «ціле» не формулює. Після цієї підготовки задає питання: «Порівняй весь олівець і ту частину, що зафарбована у темний колір. Що довше?» Таким чином, педагог з'ясовує, чи виділяє дитина олівець як ціле і чи виділяє його частини.

б) Вивчення стану сформованості у дитини уявлень про «частину-ціле» предмета (за масою).

У шматок пластиліну темного кольору педагог вкраплює невеликий шматок пластиліну світлого кольору і з'ясовує, чи розуміє дитина, що перед нею цілий шматок пластиліну, який складається з двох кольорів. Потім просить дитину відповісти, якого кольору більше: темного чи світлого в шматку пластиліну.

в) Вивчення стану сформованості у дитини уявлень про «частину-ціле» предмета (за множиною).

Педагог розкладає перед дитиною дев'ять грибків з різнобарвними капелюшками (рис.2.18) та ніжками і задає питання: «Яких грибків більше – зі світлою чи з темною ніжкою?» Теж саме пропонує визначити, орієнтуючись на капелюшки: «З якими капелюшками (світлими чи темними) більше грибів?»



г) Вивчення стану сформованості у дитини уявлень про «частину-ціле» для класів предметів.

Педагог знову викладає перед дитиною грибки з різнобарвними капелюшками і ніжками. Потім задає питання: «Якщо я візьму грибки зі світлими капелюшками, які залишаться?» При проведенні цього і попереднього завдання необхідно мати на увазі, чи добре діти розуміють запропоновану лексику (капелюшки, світлий, темний).

Короткий виклад результатів наукових праць Л.С.Виготського і Ж.Піаже засвідчує те, що ці дві, загалом, протилежні одна одній концепції дійсно можуть мирно співіснувати в свідомості педагогів, оскільки дитячому розвитку притаманний елемент як спонтанного, так і цілеспрямованого психічного розвитку. Крім того, цикли розвитку можуть розглядатися як такі, що передують циклам навчання, але й навчання може розглядатися як процес розвитку.

У школі навчання і розвиток відносяться один до одного, як ПНР до рівня актуального розвитку. «Тільки те навчання у дитячому віці є результативним, яке біжить попереду актуального розвитку й веде розвиток дитини за собою... Крім того, навчання можливе лише там, де є можливість наслідування. Наслідування, якщо розуміти його у широкому смислі, це головна форма, в якій здійснюється вплив навчання на розвиток; навчання повинно орієнтуватися на вже пройдені цикли розвитку, на свій нижчий поріг. При цьому, кажучи про наслідування, маємо на увазі його інтелектуальну, осмислену форму, а не автоматичне копіювання»¹.

Отже, зазначимо, що схема зв'язку навчання і розвитку, запропонована Л.С.Виготським, за його ж власною точкою зору, стосується, перш за все, вікового розвитку. Найбільш суттєвим в ній є перегляд розуміння «соціальне середовище», яке явно перегукується з поняттям навчання, але несе в собі широкий теоретичний зміст, оскільки стосується не просто розвитку психічних процесів, а формування свідомості. У даному разі зроблена спроба розглянути середовище (тобто навчання) як таке, що входить до складу внутрішніх умов, які забезпечують розвиток дитини. Єдність дитини і середовища Л.С.Виготський позначає терміном «соціальна ситуація розвитку». «Те, що для дитини було суттєво важливим, спрямовуючим, стає відносним і неважливим на наступній сходинці розвитку. Перебудова потреб і спонукань, переоцінка цінностей є основним моментом при переході від одного вікового періоду до іншого».

Аналізуючи схему зв'язку навчання і розвитку, Л.С.Виготський розкриває **складові розвитку – дозрівання і навчання**, спочатку підкреслюючи ідею їх взаємозв'язку, потім розширюючи роль навчання у розвитку, а в останніх роботах намічаючи деяке коригування уявлень про розвиток (мислення, мовлення) у бік виявлення більшого саморозвитку, спонтанності, тобто наближаючись до положень концепції Ж.Піаже.

Висхідні положення про перехід дитини від нижчих до вищих психічних функцій важливо окреслити, порівнюючи суттєво різні підходи до вирішення цієї проблеми, викладені у роботах Л.С.Виготського та С.Л.Рубінштейна. Для Л.С.Виготського головними є

¹ Виготський Л.С. Собр. соч.; В 6т. – Т.2. – Проблемы общей психологии. Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 250.

знання (перш за все, мовленнєві), завдяки яким і здійснюється цей перехід.

С.Л.Рубінштейн, навпаки, вважав основними не знання, а внутрішні умови – або інакше спадкові і вроджені задатки, що сформувались у дитини до моменту діагностики. За формулою Л.С.Виготського те, що дитина вже знає й уміє самостійно, без допомоги дорослих, характеризує рівень її актуального розвитку, а те, що вона спроможна виконати за допомогою дорослого визначає зону майбутнього, тобто потенційного, розвитку.

Л.С.Виготський також підкреслював, що у навчанні практично неможлива пряма передача наукових понять від учителя до учня за допомогою тільки їхнього вербального визначення. Для цього також важливим є зв'язок знань із життєвими поняттями (рівнем актуального розвитку), оскільки в іншому випадку дитина нічого не зможе зробити, крім як просто визубрити наукові поняття.

Проте, не дивлячись на акцентування провідної ролі навчання у розвитку дитини, Л.С.Виготський *не конкретизує*, як саме навчання в школі може реалізувати наступність, взаємозв'язок між життєвими та науковими поняттями. *Не враховується* також важлива ситуація, коли педагогічною допомогою, яка пропонується учневі у межах поля його найближчого розвитку, дитина не може скористатися, що змушує педагога шукати шляхи, які б забезпечили підготовку дитини до сприймання і використання такої допомоги. Крім того, є ще категорія дітей, які не бажають у процесі саморозвитку використовувати допомогу дорослого. Звідси, зрозуміло, що внутрішніми умовами розвитку дитини можуть бути не тільки інтелектуальні, але й мотиваційні.

Отже, навіть, якщо навчання дитини спирається на її ПНР, воно може часто бути неефективним, оскільки його вплив здійснюється не тільки через інтелект, а ще й через особистість, тобто через єдину цілісну систему внутрішніх умов розвитку дитини. Разом з тим є категорія дітей, які потребують спеціальної їх підготовки до використання педагогічної допомоги, і є діти, в яких необхідно обов'язково розвивати передумови розвитку. Це стосується тих випадків, коли у дитини є особливі потреби, або недостатньо сформовані конкретні значення життєвих понять. Все це перешкоджає розвитку у неї системи наукових понять. Тобто, якщо дитина до свого

вступу в школу недостатньо оволоділа групою передпонять до правила, то вона не зможе оперувати ним свідомо і довільно.

Після вступу до школи у неї розпочинається процес розвитку наукових понять внаслідок оволодіння нею певною системою наукових знань. *Важливим є те, що завдяки шкільному навчанню у психіці дитини відбувається взаємопроникнення між групою спонтанно засвоєних життєвих понять і системою наукових понять, які викладає учитель. Саме у процесі їх взаємного проникнення група життєвих понять і система наукових понять поступово об'єднуються в єдину своєрідну нову систему понять.* Ця система має в собі такі суттєві якості як конкретність, усвідомленість, довільність. Формування цієї єдиної системи понять означає розвиток дійсних, не схематичних і не зазубрених понять. Проте для групи дошкільників і школярів, в яких передпоняття сформовані на недостатньому рівні, необхідне проведення спеціальної роботи, спрямованої на розвиток у них конкретних значень. Базуючись саме на них, наукові поняття будуть не зачуватись, а розвиватись. Важливо зазначити, що початкове формування наукових понять у дитини (за Л.С.Виготським та Ж.М.Шиф) потрібно здійснювати з чотирьох років, на протязі яких життєві і наукові поняття взаємно проникають одне в одне. Отже, потрібно якомога раніше розпочинати роботу з формування передумов розвитку, щоб навчання у дитсадку і початковій школі для дитини виявилось сенситивним, чутливим до вивчення наукових понять. Тоді, як це підтверджують і представники когнітивної педагогіки, дитину будь-якого раннього віку можна буде навчати будь-якому навчальному предмету.

Важливим є також те, що у відповідності з розвитком наукових понять у дитини перебудовуються всі психічні функції. У результаті така робота сприяє запобіганню тих «дефектів школи, коли дитина буде вчитися вхолосту: вона буде вивчати наукові поняття, але в спонтанних поняттях залишиться на тому ж рівні; вона буде наукові поняття засвоювати чисто вербально, схематично»¹.

Отже, ПНР не обмежується сферою інтелекту, а складаючи частину внутрішніх умов розвитку дитини, дозволяє значною мірою передбачати можливості, перспективу її (дитини) розумового розвитку і відносної успішності під час дошкільного і шкільного навчання.

¹ Выготский Л.С. Умственное развитие в процессе обучения. – М.-Л., 1935. – С. 109.

III. Навчання є розвиток. В останні десятиліття зарубіжними і вітчизняними науковцями в галузі психології і педагогіки інтенсивно розробляється *напрямок когнітивного навчання*.

Термін «когнітивний» означає пізнавальний, а термін «*когнітивне навчання*» означає навчання, що чітко зосереджується на дослідженні і розвитку таких факторів, як: сприйняття, абстракція й узагальнення, умовивід і висновок, міркування та вирішення, уява, самоаналіз і самосвідомість.

Когнітивне навчання (КН) визначає одну з галузей дослідження у психології та одну з течій у педагогіці, яка в останнє десятиліття набула значного розмаху. Але, якщо проаналізувати зміст спеціальної педагогіки, то можемо зробити висновок, що когнітивне навчання, когнітивний розвиток є провідними у спеціальній педагогіці на протязі вже багатьох років, точніше з того часу, коли запроваджуються спроби допомогти дітям з труднощами у навчанні.

Ця течія в педагогіці розвивається у всіх західноєвропейських країнах і особливо в США. Теоретичні основи когнітивного напрямку в галузі психології навчання є запозиченими значною мірою з інших дисциплін: кібернетики, програмування, психолінгвістики тощо. Когнітивна психологія виникла в кінці 50-х – на початку 60-х рр. ХХ ст. як реакція (альтернатива) на зміну біхевіоризму, який зводить задачу психології до вивчення поведінки дитини як системи стимульно-реактивних (стимул-реакція) відношень.

Когнітивна психологія і педагогіка визнають провідну і визначальну роль знання в організації психіки і поведінки людини. Когнітивний підхід до навчання представлений чотирма напрямками, що розвиваються в значній мірі незалежно один від одного, а саме: теорією осмисленого вербального навчання Д.Озбела, теорією навчання Дж.Брунера, дослідженнями когнітивних стилів учнів та інформаційними моделями процесу навчання.

Більшою мірою розробляються перші два напрями, короткий аналіз результатів досліджень яких представлено нижче. Предмет цих напрямів когнітивної педагогіки складає процес пізнання, тобто як людина одержує інформацію про Світ, як цю інформацію уявляє, як вона зберігається в пам'яті і перетворюється на знання, як ці знання впливають на поведінку людини. *Основним методом когнітивної педагогіки є операціоналізм, тобто виділення і розвиток операцій, які входять до складу тієї чи іншої діяльності.*

❖ В основу теорії осмисленого вербального навчання Д.Озбела покладено ідею необхідності розуміння учнями матеріалу, який вивчається. Механізм осмисленого навчання розкривається в теорії Д.Озбела шляхом введення поняття когнітивної структури. *Когнітивна структура – це ієрархічно організована система понять, теорій, за допомогою яких нові знання «вбудовуються» у цю когнітивну структуру учня і стають її складовими.*

На думку опонента Д.Озбела – Дж.Брунера *засвоєні учнем поняття мають носли інтуїтивний, неформальний характер, чого можна досягти в ході навчання за спіралевидним планом*, який передбачає неодноразове вивчення основних понять навчального предмета. Навчання, на переконання Дж.Брунера, повинно сприяти розвитку мислення учня, що відбувається тільки в тому випадку, якщо навчання організоване як процес самостійного відкриття учнем нових знань. При цьому важливою є внутрішня навчальна мотивація, що виражається в інтересі учня до самого процесу навчання.

Вирішення питання про співвідношення навчання і психічного розвитку в теорії навчання Дж.Брунера є близьким до позицій вітчизняних психологів, які розробляють теорію проблемного навчання. На переконання Дж.Брунера, навчання виступає як провідний та визначальний фактор психічного розвитку дитини. *При належній організації навчання дитині будь-якого віку можна викладати будь-який навчальний предмет.*

За Дж.Брунером, психічний розвиток дитини носить стадійний характер, а саме:

- стадія інактивна (репрезентація дитиною світу через дію),
- іконічна (репрезентація дитиною навколишнього середовища через образ),
- символічна (використання дитиною символічних систем).

Важливим фактором переходу дитини на наступну стадію розвитку в теорії Дж.Брунера визнається рівень наукованості, досягнутий на попередній стадії.

Д.Озбел також розглядає навчання як провідний фактор психічного розвитку. Однак його розуміння сутності цього процесу принципово відрізняється від розуміння Дж.Брунера. *Д.Озбел розглядає розвиток як еволюційний процес, механізмом якого є рівномірне зростання когнітивної, пізнавальної структури в ході навчання.* Тому він і заперечує існування своєрідних стадій психічного розвитку. Отже, в обох розглянутих теоріях когнітивного напрямку визнається провідна

роль навчання у процесі психічного розвитку дитини. Проте розуміння сутності процесу розвитку дитини є принципово різним.

Дж. Брунер доводить стадійність, тобто поступовість (від стадії до стадії) розвитку і залежність переходу до наступної стадії від рівня научуваності дитини. Д.Озбел наполягає на тому, що процес навчання забезпечується не стадіями, а накопиченням, зростанням цілісної когнітивної структури.

По-різному автори зазначених теорій оцінюють також роль мотивації в процесі учіння. Так, *в теорії Дж.Брунера розглядається два види навчальної мотивації*: зовнішня стосовно процесу навчання, і внутрішня навчальна мотивація. Якщо в першому випадку мотивом є сам процес учіння, то в разі внутрішньої мотивації мотивами виступають зовнішні по відношенню до процесу навчання фактори (одержання хорошої оцінки, уникнення покарання); автором підкреслюється, що сам процес навчання протікає найбільш ефективно за умови сформованості внутрішній мотивації учня.

На відміну від теорії Дж.Брунера, в теорії осмисленого вербального навчання дуже низько оцінюється роль мотивації у процесі учіння, оскільки *мотивація розглядається лише як фактор активізації когнітивної структури учня, а успішне навчання, на переконання Д.Озбела, можливе і без мотивації*.

Співставлення позицій Д.Озбела і Дж.Брунера щодо вирішення питання про значення навчальної мотивації з позиціями вітчизняних психологів свідчить, що положення Дж.Брунера є близькими до положень, викладених у роботах таких вчених, як А.Н.Леонтьєв та А.К.Маркова.

Одне з центральних місць у теорії Дж.Брунера займає проблема організації навчальної діяльності. У цьому зв'язку автором виділяються *два її способи*:

- навчання, що організується як процес засвоєння учнем інформації;
- навчання, що організується як процес самостійного відкриття учнем нових знань.

На думку Дж.Брунера, необхідно надавати перевагу останньому, оскільки саме такий спосіб організації навчання підвищує якість засвоєння знань і сприяє формуванню мислення. Проте, організація навчання як процесу самостійного відкриття нових знань вимагає враховувати вікові особливості школяра та рівень його

інтелектуального розвитку, який необхідний для досягнення глибокого інтуїтивного розуміння ним виучуваного матеріалу.

За Дж.Брунером, глибоке розміння досягається, при навчанні дітей саме за спіралевидним планом, тобто коли знання вивчаються неодноразово і на все більш високому теоретичному рівні. Запропонована організація процесу навчання, на думку Дж.Брунера і його послідовників, призводить до досягнення учнем неформального, усвідомленого розуміння програмового матеріалу та сприяє розвитку їхнього продуктивного (творчого) мислення.

Деякі з основних положень цієї теорії мають схожість з положеннями вітчизняної вікової та педагогічної психології. Так, запропонований Дж.Брунером метод навчання через відкриття (одержання суб'єктивно нового знання) може бути співставлений з *ідеями проблемного навчання*. Його прибічники вважають, що навчання, організоване як процес самостійного одержання учнем нових знань при вирішенні пізнавальних задач, може позбавити учня зазубрювання, допомогти йому досягти розуміння навчального матеріалу, розвинути творче мислення в конкретній предметній галузі.

На відміну від теорії Дж.Брунера Д.Озбел є переконаний прибічник репродуктивного (тобто відтворюючого) навчання. Характеризуючи процес навчання за якістю засвоєння знань, він розрізняє осмислене та механічне навчання. Під час осмисленого навчання учень пов'язує нові знання з уже наявними і добре розуміє навчальний матеріал. При механічному заучуванні розуміння нового навчального матеріалу не відбувається, оскільки воно не пов'язане зі старими знаннями учня і не стає складовою частиною його когнітивної структури.

Узагальнюючи викладене, підкреслимо, що увага сучасних педагогів та психологів до когнітивних теорій навчання зумовлена *невдоволенням практиків і вчених результатами застосування традиційних методів навчання*. Їх наслідком часто є механічне заучування, що характеризується відсутністю смислових зв'язків і вільним, недостатньо осмисленим розміщенням у когнітивній структурі здобутих дитиною знань. Однак і неформальний інтуїтивний характер засвоєння учнями понять не завжди призводить до осмисленого їх засвоєння. Крім того, навчання через відкриття знань потребує значних витрат часу і сил дитини при тому, що, як відомо, основне завдання учіння полягає у засвоєнні готових знань, а не у постійному відкритті

всього того, що винайдено людством. Особливого значення спосіб оволодіння знаннями, за теорією Д.Озбела, може набувати у роботі з дітьми з ПМР, оскільки саме цей спосіб має для них ряд переваг, хоч і не характеризується швидкими темпами. Проте своє завдання педагог повинен вбачати в тому, щоб відшукувати шляхи зближення репродуктивного та продуктивного способів здобуття нових знань учнями з ПМР. *Розв'язання цієї проблеми вбачається в розробці і впровадженні когнітивного навчання (КН).*

❖ **Когнітивне навчання.** *Основна мета всіх методів когнітивного навчання полягає у розвитку інтелекту, а точніше – всієї сукупності розумових здібностей і навчальних стратегій, які уможливають процес навчання та сприяють адаптації дитини до нових ситуацій. Про необхідність застосування «методів когнітивного навчання» говорять, коли мова йде про можливість полегшити когнітивний розвиток і когнітивну діяльність дітей без особливих недоліків у розумовому розвитку. А про «методи когнітивної корекції» – коли виникає необхідність усунути наслідки дефіцитарного розвитку, що перешкоджають цьому когнітивному розвитку і виконанню дитиною тієї чи іншої діяльності.*

Стосовно можливості інтелектуального розвитку дітей як нормально розвинутих, так і з проблемами у розвитку багато педагогів, які використовують у роботі методи когнітивного навчання, виявляють значний педагогічний оптимізм. Вони вважають, що інтелект кожної дитини, не залежно від її віку та обсягу набутого життєвого досвіду, може бути значно удосконаленим. Противники (опоненти) такої точки зору не заперечують можливості розвитку інтелекту, однак значно мінімізують їх. Докази, що при цьому висувуються – це: спадкові фактори і фактори оточуючого середовища, вплив яких, на їхнє переконання, може майже повністю блокувати можливості наступного розвитку. Обговорюючи можливості когнітивного навчання щодо інтелектуального розвитку його протиставляють психометрії, тобто галузі психології, що вимірює інтелектуальний розвиток як дитини, так і дорослих. При цьому вчені, що працюють в галузі когнітивного навчання, вважають, що вимір інтелекту перешкоджає його розвитку. Проте в роботах з психометрії не має доказів на користь такого твердження. Так, дійсно, вимірюваний за допомогою спеціальних тестів (наприклад, тесту Дж. Векслера) коефіцієнт інтелектуального розвитку, починаючи з 4-5-ти років є відносно стабільним. Але це не означає, що інтелект не піддається впливу навчання. Так, вченими з галузі КН

встановлено, що для забезпечення інтелектуального розвитку, перш за все, необхідно створити для дітей умови навчання. *Для цього потрібно дотримуватися основного положення: вчити дітей не окремим поняттям, умінням і навичкам, а вчити тому, як вчитися.* Тому вже на перших етапах вчені і педагоги розробляли комплекси вправ з так званої **когнітивної ортопедії**. При цьому вважалося, що так само як фізична ортопедія виправляє зміщення хребта, так і когнітивна ортопедія виправляє, розвиває, укріплює пам'ять, розумові здібності, волю. У цьому зв'язку вся робота спрямовується на розвиток інтелектуальних здібностей за детально розробленим планом когнітивної ортопедії з різноманітними завданнями і вправами для кожного дня навчання.

У США і Франції на сьогодні когнітивне навчання є складовою частиною **компенсуючого навчання**. Основна мета компенсуючого навчання в цих країнах полягає у покращенні шкільних успіхів дітей з нижчих соціально-економічних прошарків. Досягнення цієї мети забезпечується впровадженням спеціальних програм, що передбачають одночасне руйнування соціального і психологічного бар'єру, так званого «циклу бідності».

Найбільший інтерес до когнітивного навчання в США і Франції відмічається в останні 20 років. Основна ідея, яка в цей час розробляється в наукових дослідженнях, полягає у прагненні якомога більше мінімізувати можливості навчання і його впливу на розвиток. Надання переваги процесу набуття інтелектуальних знань, дій та операцій пояснюється визнанням пріоритетного впливу факторів біологічної і соціальної спадковості. Тому основною метою для більшості дослідників у галузі КН є аналіз саме когнітивної діяльності, тобто когнітивних процесів і функцій вищої нервової діяльності.

Стосовно **методів КН**, то за різними джерелами їх існує від 27 до 50. Цими методами передбачається не індивідуальний розвиток дитини з метою полегшення процесів спілкування, навчання (читання), творчих здібностей і т.п., а їхня головна мета – інтелектуальний розвиток дитини, підвищення його рівня.

Але ж можна заперечити: розвиток інтелектуальних процесів є загальним завданням для всіх галузей педагогіки. Оригінальність методів КН полягає в тому, що цієї мети передбачається досягнути прямо, проминаючи процес здобуття знань. Отже, у той час як *класична педагогіка говорить про те, що інтелект розвивається за допомогою математики, мови, інформатики і т.д., КН говорить про розвиток*

інтелекту для наступного вивчення математики, мови, інформатики і т.д. Тому методи КН і когнітивної корекції вибираються таким чином, щоб специфіка знань з навчальних предметів була обов'язково виражена неявно. Тобто застосовується метод «вчити будь-що». Зміст цього «будь-що» відбирається таким чином, щоб оволодіння ним було корисним і необхідним у випадку вивчення вже конкретного навчального предмету.

За визначенням КН, засвоєння навчального матеріалу забезпечується достатнім рівнем сформованості прийомів логіки. Тому у дітей передбачається розвивати так звані **трансверсальні (наскрізні) здібності**, а саме: прийоми навчальної роботи, прагнення дізнатися нове, прийоми самоорганізації, прийоми логіки. Перелічені здібності і прийоми роботи розглядаються як загальні інструменти мислення. Однак визнається, що особливе значення при цьому має надаватися розвитку саме таких факторів, як: абстракція й узагальнення; умовивід і висновок (сілогізм); міркування і вирішення задач (міркування в процесі вирішення); уява (вільні питання); самоаналіз і самосвідомість.

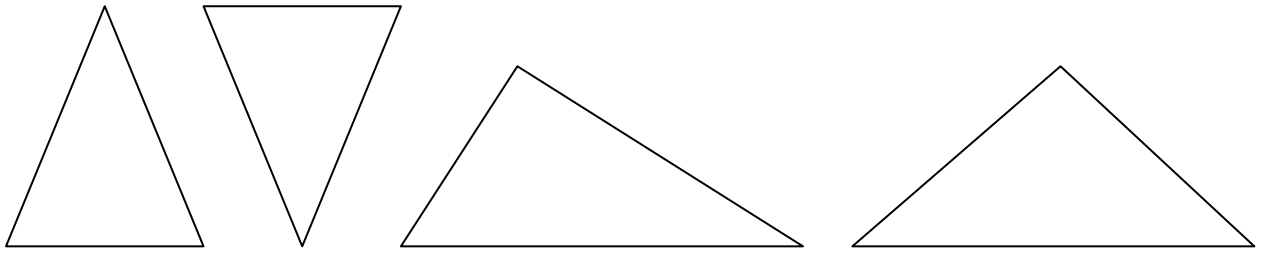
Отже, для того, щоб сприйняти, запам'ятати, відтворити і т.д. певну навчальну інформацію (тобто здійснити процес переробки будь-якої інформації), необхідно задіяти трансверсальні здібності: сприйняття, співставлення, аналіз, узагальнення, систематизацію тощо. Коротко розкриємо їхній зміст.

1) **Сприйняття** (зорове, слухове, тактильне, кінестетичне, сприймання смаку, запаху і т.д.) – складний процес, до якого входять аналіз і синтез ознак, що сприймаються; вибір однієї ознаки з багатьох можливих альтернатив і прийняття рішення. За допомогою сприймання відбувається віднесення одержаної інформації до тієї чи іншої категорії (на основі абстракції та узагальнення).

Наведемо приклад.

а) Людське око здатне сприйняти до 2-3 мільйонів різних відтінків кольору (категорія сприймання кольору). Але людина у своєму розпорядженні має лише 20-25 назв кольорів. Тому, сприймаючи той чи інший колір, людина виділяє його провідні (головні) ознаки. А вже цю ознаку відносить до тієї чи іншої кольорової категорії. Відбувається так зване категоріальне кодування відтінків кольорів.

б) Те ж відбувається і при сприйманні геометричних фігур. Вони далеко не завжди мають ідеальну геометричну будову.



Тому перед людським сприйняттям з'являється задача – виділити суттєві елементи форми, що сприймається (наприклад, кількість кутів, кількість сторін) і віднести цю форму до тієї чи іншої геометричної категорії (наприклад, трикутник).

2) Абстракція, узагальнення. В класичній психології прийнято вважати, що предмети зовнішнього світу сприймаються, об'єднуються людиною у певні логічні системи на основі їхньої близькості, схожості або включення у певні загальні категорії. На підставі аналізу наукової літератури можемо виділити три типи систематизації предметів:

а) **абстрактна або категоріальна систематизація.** При такому типі класифікації будь-які предмети (таких, наприклад, категорій як посуд, тварини, рослини і т.д.) увійдуть у відповідні групи, незалежно від того зустрічаються вони разом чи ні. Так, у групу «Знаряддя праці» можуть увійти лопата, сокира, спиця, голка і т.д. До групи «Тварини» – собака, слон, білий ведмідь, жираф, кішка і т.д. Важливо, що при цьому зовнішній вигляд цих предметів на малюнку або в іграшці (тобто розмір, колір, матеріал) не відіграють ролі.

За такою категоріальною ознакою стоять складні процеси вербально-логічного мислення. У цих процесах наочні форми сприймання і дії пригадування відступають на задній план. Провідне ж місце займають прийоми виділення ознак і підведення конкретних предметів під загальну категорію.

Крім того, категоріальні операції є дуже рухливими. Так, група предметів може бути класифікована, наприклад, за ознакою змісту (тобто тварини, квіти, іграшки) або за ознакою матеріалу (дерев'яний, скляний і т.д.), або за ознакою кольору (світлі – темні) тощо.

Саме таке вільне оперування ознаками є однією з основних особливостей «абстрактного» або інакше «категоріального» мислення.

б) **конкретна або ситуативна систематизація предметів.** У даному випадку класифікація предметів відбувається не за логічними категоріями, а відповідно до тієї чи іншої конкретно-дієвої ситуації, що

виникає у практичному досвіді дитини та відтворюються в її пам'яті. У такому випадку можна віднести в одну групу такі предмети, як: стіл – скатертина – тарілка – хліб – яблуко. При цьому відтворюється ситуація «обіду», в яку входять всі ці предмети.

Отже, психологічною основою такої класифікації є не вербально-логічні процеси, що абстрагують ті чи інші сторони предметів, а *відтворення наочно-дієвого досвіду дитини*. При такій систематизації предмети утворюють загальну групу не за спільною ознакою (меблі, посуд, їжа), а кожний з них входить у групу на власній підставі, тобто як такий, що необхідний для обіду (стілець, щоб сидіти на ньому за обідом, скатертина, щоб накривати нею стіл, тарілка, щоб насипати перше чи друге блюдо для обіду і т.д.).

в) **формування понять як вищий тип систематизації**. Перехід на цю стадію не носить тільки спонтанний характер, оскільки здійснюється під впливом сімейного, дошкільного і шкільного навчання.

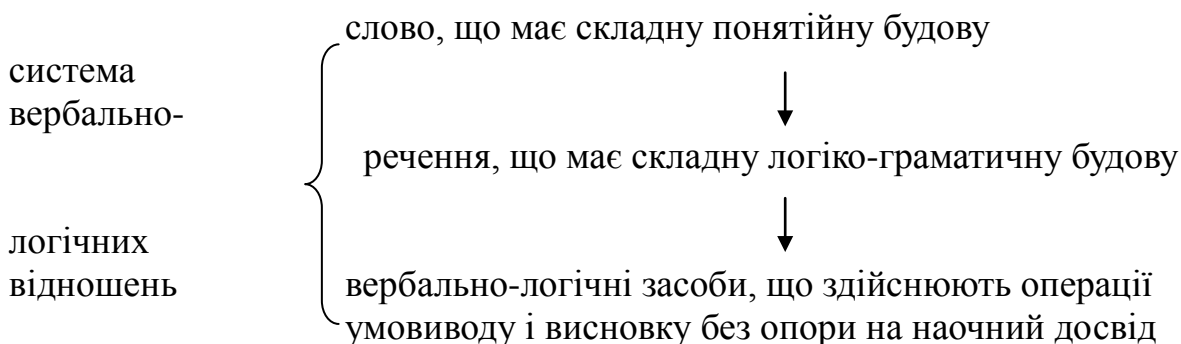
Тепер узагальнення предметів зовнішнього світу відбувається шляхом віднесення кожного предмета до відповідного абстрактного поняття. Ця абстрактна категорія надалі перетворюється в систему понять з поверхами. Наприклад, бузок – квіти – рослини – органічний світ; Земля – іменник – частини мови – розділ морфології. Тобто, утворюються стрункі логічні системи, які і визначають тепер весь хід формування поняття. Не важко помітити, що у цьому разі відображення дійсності корінним чином змінюється. *Якщо раніше за наочними способами узагальнення стояв індивідуальний практичний досвід дитини, то в центрі понятійного відображення дійсності знаходиться суспільний досвід*. Важливо підкреслити, що цей суспільний досвід знаходить своє відображення у системі мови і мовлення. Внаслідок цього процес узагальнення перетворюється з наочного відображення у вербально-логічну систему операцій. Тобто, *ця система спирається на слово, яке стає засобом узагальнення*.

Крім того, важливо відмітити і те, що перехід від наочно-ситуативного мислення до понятійного, тобто вербально-логічного, змінює і роль слова. Якщо на ранніх етапах розвитку (за Л.С.Виготським) за словом стояли емоційні враження дитини або її конкретні уявлення про предмет чи явище, то на пізніших етапах смисл слова визначається тією семантикою, що притаманна цьому слову, але вже як результату всієї історії розвитку цього слова. При цьому зазначимо, що сучасні вчені передбачають у подальшому створення так

званої метамови, коли при спілкуванні за словом не стоятимуть (як сьогодні) образи, а люди зможуть спілкуватися безпосередньо образами, не вдаючись до усного мовлення.

3) Умовивід і висновок (силогізм).

Оскільки поняття є загальні і менш загальні, то менш загальні поняття входять до складу загальних, утворюючи таким чином логічну систему. Це дозволяє переходити від одного класу речей до іншого, тобто створювати систему вербально-логічних відношень, за якими рухаються поняття людини. Ця система вербально-логічних відношень під впливом розвитку теоретичного мислення стає все більш складною (див. нижче схему):



Найбільш складним вербально-логічним засобом для здійснення умовиводів є силогізм. **Силогізм** – це форма умовиводу, в якому з двох окремих суджень, які стоять у певних відношеннях один до одного, одержується третє судження (висновок). Наприклад: «Зайці водяться у великих лісах. У містах немає великих лісів». Свідомість людини, що має розвинуте теоретичне мислення, сприймає їх не як два ізольовані речення, а як готове логічне відношення, з якого можна зробити певний висновок: «У великих містах зайці не водяться». Ще один приклад: «Дорогоцінні метали не іржавіють». Це перше речення має характер загального судження. Друге: «Золото – дорогоцінний метал» – це окреме (не загальне) судження. Який висновок можна зробити, спираючись на це логічне відношення? – «Золото не іржавіє». Обидва висновки («У великих містах зайці не водяться» і «Золото не іржавіє») не потребують ніякого особистого досвіду. І значна частина інтелектуальних операцій відбуваються на основі саме таких, об’єктивно утворених вербально-логічних систем.

Отже, методи когнітивного навчання зосереджуються на інтелектуальній діяльності, оскільки головна їх мета – полегшити когнітивну діяльність.

Таким чином, когнітивне навчання передбачає, що перш ніж організувати процес засвоєння навчальних знань, необхідно *розвинути ці наскрізні (трансверсальні) операції не на програмовому матеріалі*. Для цього використовується система дидактичних прийомів для їхнього розвитку.

Однак педагоги знають, що когнітивна діяльність не може бути повністю відокремлена від мотивацій, які спонукають до виконання цієї діяльності, та від емоцій і почуттів, які цю діяльність супроводжують. У КН такі мотиваційні умови (позитивний образ «Я», відчуття комфорту, оптимальна напруга і т.д.), як правило, мінімізуються. При цьому навіть вимикаються обхідні шляхи, які передбачаються при застосуванні дій, що базуються на мотиваціях. Основоположники КН вважають, що формування мотивацій учіння у дітей відбудеться спонтанно, як наслідок самого КН.

Проголошується положення про те, що покращення інтелектуальних здібностей автоматично викличе цілу серію позитивних особистісних характеристик: більш диференційований образ «Я», підвищення самооцінки, підсилення потреби у досягненнях, у внутрішніх мотиваціях, а також формування здібності до розробки плану діяльності, підвищення соціабельності, почуття відповідальності, відчуття більшої зрілості і покращення емоційної рівноваги.

Отже, переважна більшість представників КН стверджує, що існує необхідна послідовність когнітивних досягнень (особливо в розвитку логічного мислення) під впливом спонтанного розвитку дитини. Основною тезою при цьому є висловлювання за адаптацію (пристосування) шкільних програм саме до рівня розвитку цих досягнень дитини. Стверджується, що інтелект піддається розвитку, однак це означає тільки те, що цей розвиток є «спонтанним», «природним». Головним же при цьому є положення про те, що *спонтанний розвиток може прискорюватися сімейною чи шкільною освітою, але не залежати від освіти*.

Підсумовуючи зазначимо, що не зважаючи на те, що підйом наукового інтересу до КН і когнітивної корекції розпочався 30-35 років тому, їхній розвиток спирається на давню традицію робіт по психології та педагогіці, починаючи з Л.С. Виготського і Ж.Піаже. Основна мета КН полягає в розвитку всієї сукупності пізнавальних процесів,

спонтанний розвиток яких прискорює сімейна або шкільна освіта. Переважна більшість методів КН мають три спільні ознаки:

- завищення значення спонтанного розвитку порівняно зі знаннями;
- завищення значення когнітивних факторів у порівнянні з мотиваційними;
- надання вирішальної ролі транверсальним здібностям, тобто наскрізним здібностям (або так званим загальним інструментам мислення), що зумовлюють ефективність засвоєння будь-якого навчального матеріалу.

Тема 2.6. Корекційно - превентивне навчання

Основним постулатом сучасної спеціальної педагогіки є корекційне навчання й виховання як головний засіб реабілітації та інтеграції дитини з особливими потребами в суспільство. Ця ідея в рамках корекційного навчання розглянута нами з метою визначення системи заходів, які б спрямовувалися, перш за все, на вирішення проблеми діагностики, прогнозування й запобігання виникнення можливих труднощів у навчанні дітей із ПМР.

При спільності мети – розвиток дитини з ОПФР – корекційне і корекційно-превентивне навчання мають певні відмінності. Корекційне навчання спрямовується на підвищення рівня розвитку дитини шляхом максимального подолання порушених психічних структур, процесів, функцій.

Корекційно-превентивне навчання завдяки, насамперед, інтенсивному розвитку достатньо зрілих, а також формуванню недорозвинених і корекції порушених базових дій та операцій ***спрямовується на запобігання виникнення можливого недорозвинення спеціальних навчальних здібностей*** (лінгвістичних, математичних та ін.). Цим забезпечується попередження виникнення у дітей з ПМР можливих труднощів у навчанні. Другий аспект цього поняття передбачає ***забезпечення планомірного прискорення процесу переходу сформованих пізнавальних умінь в навички*** шляхом скорочення ланцюга послідовної фіксації суттєвих ознак і надання даному процесу значної швидкості.

Наукові підходи корекційно-превентивного дошкільного та шкільного навчання дітей з особливостями в розвитку розроблені шляхом теоретичного аналізу та узагальнення системи концепцій теорії розвивального навчання, основи якої накреслені в роботах Л.С.Виготського. Аналіз теорії діяльності (А.Н.Леонтьєва), поетапного

формування розумових дій (П.Я.Гальперина), вікової періодизації (Д.Б.Ельконіна), навчальної діяльності (Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, Ю.І.Машбиця), змістовного узагальнення (В.В. Давидова) та ін. дає підставу стверджувати, що сучасна модель розвивального навчання передбачає здійснення його з урахуванням рівня вже досягнутого дитиною та з урахуванням «поля найближчого розвитку».

Модель корекційно-превентивного навчання потребує як врахування даних про актуальні та потенційні можливості дитини, так і прийняття до уваги стану її *«поля недорозвинення»*. Виходячи з цього, нами розроблено положення про те, що в навчанні повинні враховуватися результати діагностики та прогнозування *«поля найближчих і віддалених труднощів у навчанні»* дитини з метою подальшого їхнього запобігання шляхами формування, розвитку і корекції. Це положення може бути розповсюджене на всі категорії дітей, хоча ми зосередили увагу на запобіганні труднощів у навчанні дітей з ПМР.

Концепція корекційно-превентивного навчання відкриває нові можливості у вирішенні головних проблем **логодидактики** – цілей, змісту і методів навчання. Її *мета* полягає в тому, щоб спроектувати вимоги суспільства на особистість логопата і представити їх (вимоги) як систему здібностей, знань, умінь і навичок та інших особливостей дитини. При розробці змісту навчання даний підхід полягає у тому, що ми йдемо не від знань, які завжди є елементом діяльності (дій), а від видів діяльності (математичної, мовленнєвої, графічної, читацької, рухової та ін.) з наступним визначенням в них спільних груп операцій. Такий шлях дає змогу побудувати програми умінь (дій), сформованість яких забезпечує одночасну підготовку дітей до наступного засвоєння програмового матеріалу з різних навчальних предметів. У даному випадку мова йде не про формування системи навчальних дій з кожного предмета (це завдання конкретних методик), а про виділення загальних компонентів діяльності, незалежних від специфічних особливостей навчального предмета.

Це положення базується на дослідженнях, якими встановлено, що всі види людської діяльності, незважаючи на їх відмінності за змістом, мають одну і ту ж будову, яка включає одні і ті ж функціональні частини. Крім того, виявлено, що між окремими видами діяльності існують чітко визначені залежності, знаючи які, можна за одними елементами діяльності будувати інші (А.Р.Лурія, З.О.Решетова, С.А.Саркісов, Є.Г.Симерницька, С.Д.Смирнов, І.Н.Філімонов та ін.).

Отже, замість формування значного обсягу окремих знань, умінь та навичок, що готують дитину до успішного засвоєння читання або математики, або письма тощо, корекційно-превентивне навчання своїм змістом передбачає можливість формування і розвитку базисного обсягу інваріантних дій та операцій, що є одними і тими ж в різній формі в різних видах діяльності. До їх числа традиційно належать логічні прийоми (їх послідовність, закріпленість за окремими предметами), прийоми організації самостійної діяльності та ін. Наш підхід полягає в тому, що процес формування математичної, мовленнєвої, читацької, графічної та ін. видів діяльності розглядається як такий, що може забезпечуватися в значній мірі спільними групами дій та операцій.

У даному випадку ми виходимо з положення про те, що в зовнішній і у внутрішній діяльності існують два плани діяльності - план, в якому представлена послідовність актів, та план об'єднання окремих подразників в одночасні групи. Стан сформованості зазначених планів діяльності визначає рівень здійснення дитиною аналізу, необхідного як для точного знаходження числа, букви, лінії, звуку, слова, так і для побудови внутрішньої схеми обчислення і логіки висловлювання. На перший погляд, ці плани можуть розглядатися як операції аналізу та синтезу. Однак при нормальному перебігу будь-якої форми психічної діяльності, зокрема навчальної, процеси сприймання та складні форми пізнавальної діяльності потребують спільної роботи аналізаторів для здійснення синтезу сигналів від різних аналізаторів у цілісній динамічній системі. ***У таких «зонах перекриття» синтетична діяльність здійснюється на новому, більш високому рівні, приймає загальні форми, що і дозволяє виділити два основні її види - симультанний і сукцесивний*** (А.Р.Лурія, І.М.Сеченов, І.Н.Філімонов). Так, діяльність рухового і в значній мірі слухового аналізаторів може виходити із згорнутих схем, що містяться в руховій задачі, в намірі або в тій формі мовленнєвого замислу, яка представлена у внутрішньому мовленні. Проте основною формою роботи даних аналізаторів є перетворення вихідної схеми в розгорнутий, організований у часі послідовний ряд. Зоровий і в значній мірі тактильний аналізатори одержують послідовний ряд подразників, що об'єднуються в симультанні групи, які складають основу цілісного образу.

Синтез окремих елементів у симультанні та сукцесивні групи може мати місце як при безпосередньому сприйманні, так і при утримуванні слідів попереднього досвіду в пам'яті, а також при виконанні складних

інтелектуальних операцій. Це дає підставу говорити про перцептивний, мнемічний та інтелектуальний рівні основних видів синтетичної діяльності і визначати, які дії та операції кожний з них забезпечує. Поряд з цим, базуючись на роботах Т.В.Ахутіної, А.Р.Лурія, Е.Д.Хомської, Л.С.Цветкової, Р.Якобсона та ін., можна стверджувати, що недостатня зрілість задніх відділів мозку може призвести до недостатньої сформованості симультанного синтезу, внаслідок чого *виникає недорозвинення парадигматичних зв'язків мовленнєвих одиниць*. При цьому типі порушень мовлення страждають операції вибору потрібної одиниці з артикуляційно-фонетичних і лексико-семантичних кодів мови. До дефектів сукцесивної організації мовлення і *порушень синтагматично організованих кодових одиниць мови* призводить недостатня зрілість передніх відділів мозку. При цьому типі порушень мовлення страждає будова смислових схем мовленнєвого висловлювання, граматичної структури речення, моторного програмування синтагм, недостатньо формується перехід від задуму до внутрішнього розгортання висловлювання.

Отже, змістом **концепції корекційно-превентивного навчання** визначено, що на **I етапі** основна робота повинна спрямовуватися на **забезпечення розвитку** у дітей з ПМР тих **загальних інваріантних дій та операцій**, які не прямо, а опосередковано забезпечують підготовку дитини до подальшого засвоєння рідної мови, математики та інших навчальних предметів.

Базуючись на цьому положенні, у зміст корекційно-превентивного навчання дітей з ПМР повинен включатися розділ роботи з розвитку:

- *симультанного виду синтезів*, що, як передбачається, позитивно вплине на формування в дітей внутрішньої схематизації («внутрішньої геометрії»). Без такої схематизації неможливе здійснення складних логіко-граматичних відношень, що лежать в основі спеціальних здібностей, які забезпечують якісне засвоєння лінгвістичних та математичних знань.
- *сукцесивного синтезу*, що сприятиме формуванню узагальнених динамічних схем, і денерваційних процесів. Без них неможливе формування «кінетичних мелодій», що лежать в основі тих спеціальних навчальних здібностей, які забезпечують плавне протікання мовленнєвої та інтелектуальної діяльності.

Керуючись основною ідеєю корекційно-превентивного навчання про можливість забезпечення запобігання виникнення у дітей з ПМР труднощів у навчанні, вся система заходів в роботі з ними має

зосереджуватися не лише на корекції вад того чи іншого виду і рівня синтетичної діяльності.

В основному і в першу чергу це має бути *забезпечення розвитку достатньо зрілої синтетичної структури, оскільки адресне звернення саме до цієї ланки сприятиме інтенсивному упередженню виникнення неуспішності*. Зазначимо, що експериментальні дослідження (В.В.Тарасун) виявили, що серед дітей з ПМР більш чисельною є підгрупа дітей з достатньо зрілими симультанними структурами, що лежать в основі таких психічних функцій як рахунок, конструктивний праксис, наочно-образне мислення, розуміння «зворотних» логіко-граматичних конструкцій та ін.

У цьому контексті значущим є поняття про те, що симультанний вид синтетичної діяльності може трактуватися як план образу, що одномоментно відображає вихідні умови процесу діяльності та її очікуваний результат. Водночас план образу є однією з основних одиниць проміжної форми мовлення, тобто мові мислення. У проведених наукових дослідженнях виділені рівноправні і як такі, що належать мові мислення взагалі, без встановлення між ними різниці за їх належністю до різних типів мислення, наступні крупні одиниці проміжної форми мови: фрейм, гештальт, образ, схеми та ін. Загальними властивостями всіх одиниць проміжної форми мови є:

- **авербальність мислення.** Якщо раніше в наукових працях доводилось, що процес мислення може реалізовуватися тільки в формах мовлення, які ми чуємо або бачимо, то тепер визнається, що мислення може реалізуватися й опосередковано — засобом проміжної форми мови, яка виступає посередником між звуковим, зовнішнім мовленням та специфічною мовою (мовами) мозку в процесах інтелектуальної діяльності та вербалізації (Ю.Н.Караулов, КД.Поліванов, Л.П.Якубовський та ін.). Той факт, що умовивід у мовленні представлено виключно в скороченій формі, свідчить про можливість авербального здійснення людського мислення, що веде до економії мовної матерії при повному збереженні думки. Це значить, що мова завжди супроводжується процесом мислення, але мислення як процес відображення об'єктивної дійсності може здійснюватись також поза мовними формами. Врахування цих положень відкриває нові, раніше не позначені обхідні шляхи навчання дітей з ПМР. Важливим при цьому є твердження про те, що не можна говорити про знаковість одиниць мови мислення, оскільки знак відливається в свою чітку форму, стає знаком лише тоді, коли він виходить з проміжної мови у зовнішнє мовлення (Ю.Н.Караулов, А.Т.Кривонос, Є.В.Копнін та

ін.). Свідомість же оперує великими блоками інформації, що позбавлені будь-яких ознак знаковості і вже не є одиницями у власному значенні слова, а швидше процесами. Встановлено, що при продукції мовлення визначення мисленневим рядом (на проміжній формі мови) зовнішнього ряду (зовнішнього мовлення) залежить від масштабності, величини одиниці проміжної форми мови, яка здебільшого використовується в конкретній ситуації;

одночасне звернення одиниць проміжної форми мови як до мислення, так і до мовлення.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що змістом концепції корекційно-превентивного навчання дітей із ПМР визнано за необхідне впроваджувати спеціальну організацію формування у них одиниць проміжної форми мови, основою розвитку і функціонування яких є симультанні види синтетичної діяльності різних рівнів. *Тому розвиток симультанних структур можливо здійснюватися не тільки шляхом відпрацювання комплексу відповідних нейропсихологічних вправ, а й шляхом формування одиниць проміжної форми мови.*

Формування одиниць проміжної форми мови сприятиме значному підвищенню швидкості, з якою у дітей з ПМР без слів проходитиме зародження образу (принципу) розв'язання навчальної задачі, знаходження універсальної структури (гештальту) для організації думки та сітки пошуку потрібної інформації (фрейму) для вирішення конкретного завдання.

Таким чином, викладений зміст роботи (формування і розвиток базисних інваріантних дій та операцій) становить сутність **I-го етапу корекційно-превентивного навчання**. Головне завдання цього етапу – забезпечення навчальному процесу запобігаючий, розвивальний ефект, оскільки стає можливим планомірне формування тих груп операцій, що є спільними і наявними у структурі всіх видів навчальної діяльності.

Зміст спеціальної роботи **II-го етапу корекційно-превентивного навчання** – формування у дітей з ПМР тих спеціальних навчальних здібностей, що безпосередньо зумовлюють успішне засвоєння ними програмового матеріалу і рівень розвитку яких визначає достатня сформованість синтетичних структур.

В останні десятиліття у психологічній науці провідним стало положення про взаємозв'язок здібностей і діяльності, про можливість їх формування та розвитку тільки в діяльності, а також про залежність успішного виконання певного виду діяльності від забезпечення її не окремими здібностями, що незалежні одна від одної, а від наявності та

рівня розвитку *комплексу здібностей* (В.Г.Ананьєв, А.Г.Ковальов, Г.С.Костюк, В.А.Крутецький, Н.С.Лейтес, А.Н.Леонтєв, В.Н.М'ясищев, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн та ін.).

Здібності – це індивідуально-психофізіологічні механізми діяльності. Завдяки забезпеченню відповідності цього механізму і характеру діяльності, шлях формування знань, умінь і навичок та розвиток самих здібностей може бути значно ефективнішим. Як основні виділяють *дві групи здібностей* – *загальні* (мислення, мовлення, пам'ять тощо) і *спеціальні* (лінгвістичні, математичні, музичні тощо). Підкреслюється, що при цьому провідна роль належить методам навчання

При визначенні шляхів формування *лінгвістичних здібностей* виходимо з того, що *ця здібність розуміється як індивідуальна особливість особистості, яка є об'єктивною умовою успішного зв'язку (через структуру асоціацій) етапу домовленнєвого програмування висловлювання і етапу мовленнєвого оформлення замислу висловлювання* (Т.Д.Ахутіна, Б.А.Єрмолаєв, А.А.Леонтєв). Етап домовленнєвого програмування знаходить своє вираження в орієнтації в ситуації спілкування та умовах комунікативних задач, у формуванні комунікативного наміру та загального замислу висловлювання. Етап мовленнєвого оформлення задуму проявляється, перш за все, у семантичному програмуванні висловлювання, суб'єктивна вибірковість якого у виборі і комбінуванні семантичних компонентів визначається домовленнєвим етапом програмування. Порушення і недорозвиток семантичного програмування пов'язується з вадами сукцесивного синтезування та симультанних синтезів.

Розвиток математичної здібності розглядається як утворення на математичному матеріалі узагальнених, згорнутих, гнучких і зворотних асоціацій та їхніх систем, що проявляються тільки в сфері просторових та кількісних відношень, виражених засобами числової та знакової символіки (В.А.Крутецький). *Загальна схема розвитку математичних здібностей включає формування здатності до: схоплення формальної структури задачі; переробки математичної інформації (мислення математичною символікою, узагальнення математичних відношень і дій, мислення згорнутими структурами, швидка і вільна перебудова спрямованості мисленнєвого процесу); збереження математичної інформації (пам'ять на узагальнені математичні відношення, типові характеристики, схеми доведення та ін).* Ці здібності тісно пов'язані

між собою, впливають одна на одну й утворюють в своїй сукупності цілісну структуру, своєрідний ансамбль (синдром) математичної здібності.

Визначаючи зміст роботи по формуванню математичних здібностей, необхідно враховувати, що оволодіння операціями і діями рахункової діяльності передбачає здійснення певного аналізу, необхідного для точного знаходження числа, побудови внутрішньої просторової схеми обчислення і забезпечується двома групами операцій. Перша група створює кістяк наступної рахункової діяльності і являє собою комбінування елементів у послідовний комплекс, за допомогою якого створюється внутрішній задум рішення, складається схема обчислення, визначається послідовність дій, їх серійність. Друга група операцій забезпечує вибір елементів (числа, дії) для рахункової діяльності. Порушення і недорозвиток цих операцій також пов'язуються з недостатнім рівнем сформованості сукцесивного та симультанного синтезування (А.Р.Лурія, Л.С.Цветкова).

Базуючись на цих констатаціях, корекційно-превентивне навчання в подальшому спрямовується на планомірне формування у дітей з ПМР тих навчальних спеціальних здібностей, що сприяють успішному оволодінню читанням, письмом, математикою.

Розвиток спеціальних навчальних здібностей у значної кількості учнів з ПМР розглядається як серйозне соціально-педагогічне завдання, яке можна співвіднести із завданням підвищення рівня їх загального інтелекту.

Отже, I і II етапи корекційно-превентивного навчання, маючи свій, конкретний і чітко визначений зміст, разом з тим взаємопов'язані і взаємообумовлені. Так, розвиток сукцесивного синтезу має забезпечити основу для формування важливих для дитини, (зокрема для її навчальної діяльності) двох систем, необхідних для інтеграції рухів (створення внутрішніх динамічних схем) та мовленнєвого слуху (створення внутрішніх акустичних схем). Проведення такої роботи дає змогу спрогнозувати і своєчасно упередити можливі труднощі у навчанні, оскільки достатній рівень сформованості саме цих систем забезпечує плавне виконання довгих інструкцій, заучування віршів, підвищує рівень доступності виконання математичних задач на дві і три дії, полегшує побудову зв'язного граматичного мовлення, письма під диктовку, нормалізує темп навчальної діяльності. Робота по формуванню симультанного виду синтетичної діяльності забезпечить розвиток системної та позаоптичної

організації зорового поля, системної організації внутрішньої смислової будови мовлення, вироблення складних форм смислового підпорядкування окремих слів одне одному та ін. Впровадження такої системи роботи сприятиме утворенню складних синтезів, які перетворюють ізольовані подразники в організовані схеми. Це створить умови для складної інтегрованої пізнавальної діяльності дітей з ПМР і забезпечить формування у них здібності одночасно суміщати декілька співвіднесених ознак та внутрішньо організовувати окремі ізольовані ознаки в одночасно схоплюючій схемі. Важливо й те, що ця робота сприятиме інтеграції внутрішнього світу уявлень, необхідної для того, щоб вбудувати внутрішній досвід дитини у відомі гностичні системи.

Змістом корекційно-превентивного навчання визначено, що весь обсяг роботи II-го етапу має здійснюватися логопедом на фронтальних та індивідуальних логопедичних заняттях, а також вихователем дитсадка і вчителем-класоводом за спеціально розробленою методикою у вступній та заключній частинах уроків (занять) з читання, граматики і орфографії, математики, малювання (методичну реалізацію див. у Розділі 6). На логопедичних заняттях проводиться також робота з розвитку у дітей тих конкретних навчальних здібностей і окремих ансамблів здібностей, недостатня сформованість яких виявляється під час діагностичних зрізів і може негативно впливати на засвоєння ними конкретного лінгвістичного чи математичного програмового матеріалу.

Концепцією корекційно-превентивного навчання передбачається, що впровадження в повному обсязі викладеного змісту етапів роботи, спрямованих на формування основних видів синтетичної діяльності як передумови розвитку навчальних здібностей та їхній безпосередній інтенсивний розвиток, забезпечить запобігання виникнення можливих труднощів у засвоєнні дітьми з ПМР програмового матеріалу. Поряд з цим визнається певна недостатність такого впливу стосовно саме дітей молодшого шкільного віку і необхідність розробки змісту Ш-го етапу роботи.

Педагогічним завданням **Ш-го етапу корекційно-превентивного навчання** є знаходження шляхів формування в учнів із ПМР розумових дій. У даному разі розумові дії розглядаються як передумова формування головного новоутворення дитини – цілісного, інтегративного образу, що забезпечує прискорення сприйняття, розпізнання й переробки навчальної інформації.

Концептуальним підґрунтям III-го етапу корекційно-превентивного навчання є те, що сформована здібність одномоментного розпізнання в своїй основі має процес, в принципі, схожий з розпізнавальною дією, що відпрацьовується під час навчання, оскільки на стадії одномоментності, (так само як і в період навчання) об'єкт, що сприймається, розпізнається на основі послідовної фіксації його суттєвих ознак. У випадку одномоментного розпізнання, як і у випадку сформованої пізнавальної навички, цей ланцюг фіксацій набуває великої швидкості і значно скорочується. В навчальній діяльності передумову і засіб утворення такого цілісного, інтерактивного новоутворення ми вбачаємо у відпрацюванні етапів формування в учнів розумових дій, оскільки саме в роботах П.Я.Гальперіна та його школи висловлена і підтверджена думка про схожість здібності одномоментного розпізнання і розпізнавальної дії. В ході алгоритмізованої практики досягається швидке, приховане (неусвідомлене) знаходження ознак в пред'явлених навчальних об'єктах, в результаті чого з декількох суттєвих ознак утворюється одна неподільна, перцептивна одиниця. *Цілісний образ в даному випадку виконує роль еталона в процесах порівняння, є менш громіздким ніж багаточленний еталон і забезпечує симультанність акту розпізнавання.*

Отже, зміст розумового прийому включає в себе операцію переходу від суцесивного виділення окремих елементів до їх симультанного виділення як цілісних одиниць – *правилоутворюючих блоків* (за термінологією Г.Г.Гранника). Цей перехід відбувається завдяки прискоренню та автоматизації процесу перебору розпізнавальних ознак об'єкта, внаслідок чого відбувається об'єднання елементів в одну крупну одиницю. Встановлено, що без симультанного виділення таких одиниць ускладнюється процес правильного написання орфограм, оформлення готового тексту, розв'язання математичної задачі та ін., оскільки симультанне виділення зазначених одиниць є умовою утримання в пам'яті змісту завдання при його сприйнятті та наступному виконанні (Д.Н.Богоявленський, П.Я.Гальперін, Г.Г.Гранник, О.М.Кабанова-Меллер).

Реалізація викладеного змісту етапів корекційно-превентивного навчання може сприяти значній інтенсифікації навчання дітей особливостями у розвитку. Цього результату можливо досягнути через те, що замість значної кількості окремих знань діти засвоюватимуть невеликий обсяг базових

інваріантних дій та операцій, який виступатиме як засіб засвоєння ними того спільного, що складає сутність різних видів навчальної діяльності.

Розвиток у дітей синтетичних структур (на основі нейропсихологічного методу і гештальтно-фреймового підходу) та прийомів розумової діяльності сприятиме постійному скороченню, згортанню у дітей мовленнєвих операцій (суджень). Такий підхід забезпечить оволодіння ними вмінням спеціально не відтворювати в думці і не висловлювати в мовленні всі ланки доведення. В свою чергу, така робота сприятиме прискоренню автоматизації мисленнєвих дій і здійсненню їх без усвідомлення математичних та орфографічних правил, на яких вони базуються. У кінцевому результаті це дозволить дитині значно збільшити обсяг інформації, що переробляється.

З урахуванням викладених положень розроблена методика корекційно-превентивного навчання представлена в Розділі 6 цього підручника. В його основу покладено психофізіологічні (корекційно-превентивна спрямованість, опора в навчанні на збережені аналізаторні системи та ін.) і психолого-педагогічні (опора на діяльність, системний підхід, когнітивна спрямованість, культивування здібностей та ін.) принципи.

Контрольні запитання:

- 1. Які авторські концепції входять до складу теорії розвивального навчання?*
- 2. Яке навчання представниками даної теорії вважається вірно організованим?*
- 3. У чому полягає метод "зондування" мислення? Наведіть конкретний приклад (за методикою Л.Іванової).*
- 4. Які основні етапи дозованої педагогічно допомоги?*
- 5. У чому полягає цілісна система внутрішніх умов розвитку дитини?*
- 6. За 70 років поняття ПНР піддавалося критиці чи ні?*
- 7. Які положення наукових психологічних робіт стали джерелом теорії поетапного формування розумових дій?*
- 8. Скільки етапів при формуванні розумових дій і в чому полягає їхня сутність? Значення переносу засвоєного способу дії.*
- 9. У чому полягає відмінність загальних та конкретних розумових дій?*

10. *Що таке когнітивне навчання?*
11. *Якими основними напрямками представлено когнітивний підхід до навчання в американській і вітчизняній психології?*
12. *Що є спільним і що є відмінним в когнітивних теоріях навчання Д.Озбела і Дж.Брунера?*
13. *Дати коротку характеристику теорії осмисленого вербального навчання Д.Озбела.*
14. *Дати коротку характеристику теорії самостійного відкриття учнями нових знань.*
15. *Розкрити сутність корекційно-превентивного навчання.*
16. *У чому полягають завдання кожного з трьох етапів корекційно-превентивного навчання?*
17. *Які наукові положення лежать в основі моделі корекційно-превентивного навчання?*

Література:

1. Боссарт Д. Парадоксы возраста и воспитания. – М., 1991.
2. Брунер Дж. Процесс обучения. – М., 1962.
3. Выготский Л.С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте. – М., 1956.
4. Гальперин П.Я. Развитие учения о планомерном формировании психической деятельности. – М., 1985.
5. Гордеев В.И., Александрович Ю.С. Качество жизни (QOL). Новый инструмент оценки развития детей. – Спб., 2001.
6. Занков Л.В. Обучение и развитие. Под ред. Н.В.Занкова. – М., 1975.
7. Кабанова-Меллер Е.М. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М., 1981.
8. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М., 1997.
9. Крайг Г. Психология развития. – Спб., 2002.
10. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных психических структур. – М., 1963.
11. Рубинштейн С.Л. Принципы развития психологии. – М., 1959.
12. Семаго Н.Я., Семаго Н.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М., 2000.

13. Стадненко Н.М., Ильяшенко Т.Д., Жук Т.В. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся. Пособие для учителей. – К., 1991.
14. Тарасун В.В. Трансверсальні здібності: оцінювання і розвиток. Науково-методичний посібник (у співав.).– К: 2005. – 160 с.
15. Тарасун В.В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. – К., 1998.
16. Тарасун В.В. Концепція освіти дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дефектологія. – 2000. - № 2.
17. Тарасун В.В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник (у співав.).- К.: 2004, 98 с.
18. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.-Томск, 1997.

МОДУЛЬ 3

Принципи, форми і методи навчання дітей з ПМР

Тема 3.7. Шляхи реалізації загальнодидактичних принципів навчання дітей з ПМР

Термін «*принцип*» (від лат. *principium* – початок, основа) *означає основу, з якої потрібно виходити і якою потрібно керуватися.* Дидактичними принципами називаються основні вихідні положення, на які спирається теорія і практика навчання. Ці вихідні положення являють собою систему найбільш загальних, суттєвих і стійких вимог, які визначають характер і особливості організації корекційно-освітнього процесу та управління пізнавальною діяльністю осіб з особливими освітніми потребами.

Спеціальна педагогіка (зокрема логодидактика) спирається на відповідні загальнопедагогічні принципи організації освіти та формування пізнавальної діяльності. Проте їхня реалізація в системі спеціальної освіти має закономірну своєрідність. Ці принципи є специфічними для спеціальної педагогіки.

В останні десятиріччя проблема принципів навчання розкривалась в роботах М.С.Вашуленка, М.А.Данилова, М.Н.Скаткіна, І.Я.Лернера, В.А.Оніщука, В.І.Паламарчук та ін. З метою повнішого показу головних положень дидактики намітилась тенденція розгляду дидактичних принципів попарно.

Нижче розглянуті коротко шляхи реалізації **загальнопедагогічних принципів** в школі для дітей з ПМР. Розкриття змісту деяких з них доповнюватиметься викладом особливостей їхнього застосування у логодидактиці. Повний же виклад змісту спеціальних принципів розглядатиметься далі.

❖ **Принцип всебічного розвитку особистості у процесі навчання.** Цей принцип вимагає реалізації завдань навчання, виховання та розвитку в єдності.

Шляхи реалізації:

- виховання в учнів позитивного ставлення до навчання;

- формування в учнів навичок постановки мети та вибору засобів її досягнення. Це зумовлює розвиток самостійності, наполегливості, почуття відповідальності. За умови дидактичної доцільності організації навчання забезпечується формування навичок самоосвіти;
- формування особистості вчителя, оскільки реалізації принципу виховуючого навчання сприяє і сам вчитель: його гуманізм, інтерес до особистості кожної дитини, повага до неї, допомога їй і т.д.; широта кругозору, інтелектуальний рівень викладання, що допомагає формувати інтерес школярів до навчального предмету; любов вчителя до своєї професійної праці (добросовісність, радість при досягненні результатів праці); етика поведінки.

Завдяки реалізації цього принципу, у школяра формується позитивне ставлення до уроків, до навчання загалом.

У спеціальній педагогіці при реалізації принципу всебічного розвитку особливого значення набуває діяльнісний і комунікативний підходи.

Так, традиційне навчання в масових загальноосвітніх закладах адресовано дітям з розвинутим словесним мовленням. Звичайна дитина приходить до школи, вже маючи систему життєвих понять, у взаємодії з якою поступово формуються наукові поняття, розвивається словесно-логічне мислення. На основі словесного мислення розвивається спілкування; в значній мірі на основі словесного мовлення регулюється поведінка. У зв'язку з тим, що у дітей з ПМР існують свої специфічні проблеми у розвитку мовлення, мислення та комунікації, вони потребують не тільки розвивального навчання, а й, що особливо – корекційно-розвивального. Тобто: при спільній меті – розвиток дитини з особливими потребами – корекційно-розвивальне навчання повинно забезпечувати спеціальну допомогу в розвитку її мовлення, мислення і спілкування. Це є необхідною умовою реалізації спеціальної освіти та успішної соціокультурної адаптації людини з обмеженими можливостями.

Діяльнісний підхід при реалізації принципу розвивального навчання і виховання в спеціальній педагогіці спирається на розроблене в психології поняття «провідна діяльність». При цьому логодидактика, організовуючи освітній процес, враховує те, що у дітей з ПМР є відсутніми або недостатньо розвинутими такі структури, як: життєвий досвід, відповідні життєві уявлення, поняття і практичні вміння. Також

в них недостатній обсяг понять (понятійний багаж), необхідних для засвоєння загальноосвітніх предметів. Тому логодидактика, реалізуючи психологічну теорію про діяльнісну детермінацію (причинність) психіки, організує загальноосвітній процес на наочно-діяльнісній основі. Багаточисельними дослідженнями доведено, що в процесі наочно-практичної діяльності успішно розвиваються вищі психічні функції дитини: її сприймання, мовлення, спілкування, мислення, пам'ять, емоції, мотивації. Тобто така діяльність є потужним корекційно-компенсуючим засобом в роботі з дітьми з ПМР, оскільки компенсує недостатність їх життєвого практичного досвіду, створює природні умови для розвитку навичок ситуативного спілкування, забезпечує стійку мотивацію спілкування та оволодіння навичками соціальної взаємодії.

❖ **Принцип зв'язку навчання з життям** потребує, щоб мета і зміст навчання забезпечували не тільки виклад теоретичних положень, понять, але й розкривали спосіб їх використання в практичних видах робіт. Тобто даний принцип передбачає необхідність підготовки дітей до правильного застосування теоретичних знань.

Реалізація принципу **шляхом**:

- розкриття значення теоретичних знань для навчальної і практичної діяльності учня;
- розкриття фактів історії розвитку навчального предмету як науки; ознайомлення з новинами науки;
- опора на життєвий досвід учнів, використання прикладів із оточуючого життя, спостережень учнів;
- організація на уроках систематичної практичної діяльності учнів з метою вироблення в них умінь та навичок застосовувати знання на практиці.

❖ **Реалізація принципу системності, послідовності і доступності** в навчанні досягається такими **шляхом**:

- застосування способу від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого. Для сильних учнів реалізація цього принципу (за Занковим Л.В.) може йти шляхом включення учнів на уроці в активну пізнавальну діяльність і проведення (стимулюючи їх допитливість) навчання на високому рівні складності. Високий рівень складності навчання означає необхідність повнішого використання інтелектуальних

можливостей учня. Саме цю ідею покладено в основу розвивального навчання (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін);

- обов'язкового встановлення міжпредметних зв'язків у процесі навчання;
- удосконалення вчителем тематичного та поурочного планування, під час якого педагог виділяє логічні ядра у програмовому матеріалі, розкриває зв'язок між ними, намічає послідовність вивчення питань теми, повторення та контролю за засвоєнням навчального матеріалу;
- формування у школярів навичок раціонального планування своєї навчальної діяльності, складання планів доповідей, творів та ін.;
- забезпечення оптимальної відповідності обсягу, складності навчального матеріалу і темпу навчання реальним навчальним можливостям школярів з ПМР в полі їх найближчого розвитку (доступність навчання).

❖ Принцип позитивної мотивації навчальної діяльності та самостійності навчання.

Шляхи реалізації:

- роз'яснення школярам значення учіння для діяльності у сфері матеріального виробництва;
- стимулювання проявів наполегливості в учінні, виховання волі. Заохочення дітей до виконання завдань підвищеної складності, а також до багаторазових спроб вирішення важких вправ, завдань. Формування в учнів вміння пред'являти вимоги до самого себе;
- формування в дітей з ПМР вміння користуватись знаннями в різних ситуаціях, перевіряти й оцінювати свої досягнення;
- використання вчителем різноманітних методів, способів і форм навчання для стимуляції активності та самостійності учнів. З цією метою використовувати ситуації, в яких учень повинен вміти: аргументувати власну думку, ставити питання вчителю, товаришам; рецензувати відповіді, твори однокласників; практикувати вільний вибір завдань;
- створення в учня позитивного емоційного стану на уроці (довіра, такт учителя, його допомога, емоційність, доброзичливість та ін.);
- використання таких методів і форм організації навчання, які б збуджували інтерес школярів до самостійної діяльності (елементи методів проблемного навчання, використання засобів наочності, групова робота, взаємонавчання та ін.);
- створення педагогом ситуацій успіху дитини у навчанні. Оскільки, немає універсальних способів і форм організації таких ситуацій,

вони повинні визначатись конкретним змістом навчального матеріалу, індивідуальними особливостями школярів і вчителя.

❖ **Принцип індивідуального і диференційованого підходу до учнів.** Цей принцип у навчанні полягає в тому, що процес навчання будується у суворій відповідності з віковими та індивідуальними особливостями учнів. Індивідуальний підхід є конкретизацією диференційованого підходу. Він спрямовується на створення таких умов навчання, які враховують як індивідуальні особливості кожної дитини, так і специфічні особливості, притаманні дітям з ПМР. До таких особливостей відносять стан вищої нервової діяльності, темперамент і відповідно характер, швидкість протікання мисленневих процесів, рівень сформованості знань і навичок, працездатність, вміння вчитися, мотивацію, рівень розвитку емоційно-вольової сфери та ін.

Індивідуальний підхід дозволяє не тільки вести корекційно-педагогічну роботу в цілому, але й спеціально приділити увагу окремим вираженим недолікам розвитку кожної дитини шляхом вибіркового використання необхідних в конкретному випадку методів і засобів. Завдяки індивідуальному підходу стає можливим розвиток дітей з важкими порушеннями мовлення, ускладнений іншими розладами (руховими, інтелектуальними), завдяки застосуванню особливого темпу і організації, а також специфічних прийомів і засобів корекційно-педагогічної роботи.

Шляхи реалізації принципу індивідуального підходу:

- вивчення особливостей дитини (характер протікання розумових процесів: гнучкість мислення, швидкість засвоєння, критичність; вміння виділяти головне в навчальному матеріалі, планувати навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль в навчальній роботі; особливості уваги, пам'яті, мовлення; рівень знань та умінь (повнота, глибина, дієвість); ставлення до навчання, успіхів, невдач; мотиви учіння; працьовитість; вольовий розвиток, ступінь наполегливості, терпіння; утруднення чи успіхи у навчанні; рівні наочності, тобто сприйнятливості до засвоєння знань і умінь;
- ретельний аналіз як негативних, так і позитивних індивідуальних особливостей розвитку дитини; їх причини (стан здоров'я, особистісний життєвий досвід учнів, умови життя та навчання, стан розвитку пізнавальних здібностей);
- застосування системи впливу на учня (попереджувальний – роз'яснювальний, виправний, заохочувальний), що базується (за В.О.Сухомлинським) на знанні педагогом стежки «успіху учня в

навчанні і розумовій праці, на знанні того, з якими можливими уповільненнями та труднощами кожний учень може підійти до рівня засвоєння, передбаченого програмою»;

- врахування при організації навчально-виховного процесу положення про те, що всі учні з ПМР в умовах спеціальної школи здатні одержати початкову (а потім середню) освіту, за умови (більш чи менш) успішного оволодіння ними навчальним матеріалом у межах шкільної програми.

Особливе місце в системі індивідуалізації навчання належить **диференціації навчання**, тобто добору завдань, методів і форм навчання відповідно до психофізичних особливостей різних за підготовкою груп учнів, враховуючи їх задатки, можливості та інтереси (організація класів з поглибленим вивченням окремих предметів; факультативи, гуртки; класи ПТУ; або чітка диференціація учнів класу на групи). Така форма навчання передбачає використання вчителем диференційованих завдань для кожної окремої групи учнів; розв'язання якісно різних завдань на одне й теж правило; виконання різної кількості домашніх завдань; здійснення різних видів допомоги учням та ін.

Диференційований підхід до дітей і підлітків з особливими освітніми потребами (в тому числі і з ПМР) в умовах колективного навчального процесу зумовлений наявністю варіантів типологічних особливостей у дітей з ПМР навіть у межах одного виду порушень. Так, в одному і тому ж класі чи групі можуть навчатися діти з дизартричними розладами, які мають різні особливості прояву цього порушення та додаткові відхилення в розвитку. Оскільки вони відрізнятимуться між собою за навчально-пізнавальними можливостями, ступенем пізнавальної активності, за специфікою особливих пізнавальних потреб, то педагог організовує корекційно-освітній процес диференційовано, тобто, виходячи з наявності у класі однорідних за своїм характером мікрогруп. Ділення дітей на мікрогрупи умовне і непостійне: просуваючись вперед у навчанні, діти можуть переходити у мікрогрупу дітей з вищим або нижчим рівнем розвитку.

Реалізуючи принцип диференціації та індивідуалізації, навчальні програми, підручники, методичні посібники системи спеціальної освіти повинні вказувати варіативні можливості засвоєння програмового матеріалу, що передбачає різні рівні труднощів з урахуванням різних груп дітей, які навчаються в одному класі, а також у групах класу.

❖ **Принцип наочності навчання.** Цей принцип базується на показі конкретних предметів, явищ, процесів, моделей. Крім того, за

допомогою роз'яснень, прикладів створюється уявлення про те чи інше поняття. Тобто, спираючись на образи, уявлення і дії, що є в особистому досвіді учнів, дітей навчають уявляти ті явища, події, яких в особистому досвіді немає. Отже, можна говорити про наочність предметну і словесну. У молодших класах доцільним є використання предметної наочності із застосуванням таких *видів матеріалів*: 1) натуральні – рослини, тварини, мінерали; 2) художньо-образні – малюнки, картини, діафільми, діапозитиви, скульптури; 3) символічні – карти, схеми, креслення, графіки, діаграми. Якщо проаналізувати, то залежно від виду наочного матеріалу можливим є створення образу предмету: а) індивідуального; б) узагальненого; в) схематичного.

Шляхи реалізації принципу:

- поєднання словесного пояснення і показу наочного матеріалу;
- урахування рівня підготовки школяра, тобто недоцільно демонструвати учням предмети і явища, які добре їм знайомі, досить лише нагадати про них. Недоцільно також застосовувати наочний матеріал і в тих випадках, коли в учнів немає уявлень, які необхідні для утворення нових уявлень про предмет чи явище;
- уникнення зловживанням наочністю, оскільки це може призвести до різних утруднень сприйняття та осмислення навчального матеріалу;
- урахування формату, величини цифр, букв, знаків, розміру малюнків; не представляти наочний матеріал раніше, ніж це потребує етап уроку.

❖ **Принцип міцності засвоєння знань, умінь та навичок.** Цей принцип потребує, щоб засвоєний учнями навчальний матеріал якомога довше зберігався в пам'яті та міг бути відтворений і використаний учнями у будь-який час і в різних ситуаціях.

Шляхи реалізації принципу:

- формування у школярів установки на запам'ятовування, яка впливає на мотивацію запам'ятовувати, а також на довгостроковість збереження інформації в пам'яті;
- формування стійкого інтересу до вивчення навчального предмету, що сприяє міцнішому засвоєнню знань;
 - організація розумової діяльності дитини на основі вивченого матеріалу. Для цього використовуємо порівняння, співставлення, узагальнення, систематизацію, смислове групування матеріалу; застосування засвоєних знань в різних ситуаціях;

- формування в учнів уміння складати плани, таблиці, тези, конспекти, розбивати матеріал на структурні смислові одиниці, робити до них заголовки, ставити до них питання;
- організація педагогом повторення учнями навчального матеріалу в часі. При цьому найбільшу кількість повторень планувати відразу ж після ознайомлення з новим матеріалом, тобто в момент мінімальної втрати інформації. Після цього ця кількість повторень повинна поступово знижуватись, але не зникати повністю;
- виділення вчителем на всіх етапах навчання головного, суттєвого в навчальному матеріалі; формування у дітей вміння спиратись на це головне і на засвоєнні знання, встановлювати зв'язки між новим матеріалом і раніше вивченим;
- організація педагогом систематичного контролю за результатами навчання та їх оцінка – ще один фактор позитивного впливу на міцність засвоєння знань учнями;
- урахування педагогом при викладі матеріалу такого факту як обсяг матеріалу, що підлягає запам'ятовуванню. При цьому враховується, що значний за обсягом матеріал молодшими школярами запам'ятовується часто неохоче і засвоюється тільки під впливом значних вольових зусиль.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що результативність процесу навчання дітей з ПМР в значній мірі визначається успішністю реалізації принципів навчання. Тому принципи виступають як необхідна умова, що сприяє підвищенню якості педагогічної діяльності. В педагогічному процесі принципи навчання виступають не окремо, не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку, утворюючи цілісну систему заходів забезпечення ефективності навчання.

Тема 3.8. Спеціальні психофізіологічні та психолого-педагогічні принципи навчання дітей з ПМР

Психофізіологічні принципи

❖ **Принцип класифікації дефекту** визначає необхідність проведення ретельного психофізіологічного і психолого-педагогічного аналізу матеріалів обстеження з метою визначення особливостей психічного розвитку дітей із ПМР, причин їх труднощів у навчанні та виявлення механізмів (тобто первинного дефекту), що лежить в основі цих труднощів. Даний принцип дозволяє намітити постановку диференційованих завдань та застосування прийомів роботи, які є адекватними дефекту.

❖ **Принцип запобігання труднощів у навчанні** передбачає врахування стану сформованості синтетичних структур, які забезпечують достатній рівень розвитку загальних та спеціальних навчальних здібностей дітей. При такому підході вся система навчально-педагогічних заходів, починаючи з дошкільних закладів для дітей із ПМР, націлюється не тільки на корекцію вад розвитку, але й на інтенсивний розвиток достатньо зрілих вищих психічних функцій діяльності та на запобігання переходу вад функцій в інші дефекти, зокрема – в труднощі у навчанні.

❖ **Принцип корекційно-превентивної спрямованості навчання** вказує на необхідність безперервного прилаштування навчання до індивідуальних особливостей процесу засвоєння учнями програмового матеріалу з тим, щоб сформовані у них пізнавальні вміння здійснювались швидко, злито, симультанно, тобто перейшли в навичку.

❖ **Принцип опори у навчанні на збережені аналізаторні системи**, що базується на вченні про пластичність функцій, а також на окремі добре розвинуті у дітей психічні процеси (пам'ять, увагу, мислення, уяву і т.п.).

❖ **Принцип контролю (зворотного зв'язку** за П.А.Анохіним, Дж.Брунером, Н.А.Бернштейном, А.Р.Лурією), який базується на положенні про порівняння (результатів) дії, що виконується, з одержаним завданням і забезпечується постійним потоком зворотної реакції від педагога до учня і навпаки.

Психолого-педагогічні принципи

❖ **Принцип врахування особистості дитини-логопата**, його індивідуальних рис визначає необхідність роботи, спрямованої на уточнення мотивів, активізацію діяльності, зняття негативних установок і т.д.

❖ **Принцип опори на діяльність**, який базується на положенні про те, що засвоєння знань протікає в процесі формування основних форм діяльності (навчання, гра, праця, спілкування).

❖ **Принцип когнітивної (пізнавальної) спрямованості навчання** враховує те, що самостійне (або за допомогою педагога) відкриття дитиною суб'єктивно нових знань дозволяє підвищити якість їх засвоєння і сприяє формуванню мислення. Ця мета досягається шляхом неодноразового пред'явлення (кожного разу на все вищому рівні труднощів) наукових понять, що вивчаються. Така організація процесу навчання сприяє досягненню дитиною високого рівня сприймання і розуміння програмового матеріалу, виступає як провідний і визначальний

фактор її психічного розвитку.

❖ **Принцип формування знань і прийомів розумової діяльності в їх єдності** базується на положенні про те, що найбільш оптимальними механізмами навчання, які ведуть до стійкого превентивного (запобігального) ефекту, є такі, що дозволяють дитині створювати у розгорнутому вигляді внутрішню структуру виконання завдання. Для цього виконання завдання розчленовують на дії, що відповідають структурі знання, і послідовне виконання яких може сприяти якісному засвоєнню програмового матеріалу. Розчленування дії на ряд послідовних операцій, доступних школяру, винесення їх у разі потреби за допомогою наочності назовні, введення спочатку контролю, а потім – самоконтролю за їх виконанням – все це створює психолого-педагогічні умови якісного засвоєння знань.

❖ **Принцип системного підходу** враховує те, що причини труднощів дошкільного і шкільного навчання можуть стосуватися різних компонентів пізнавальної діяльності та мотиваційної сфери дитини. Визначення психолого-педагогічної типології труднощів у навчанні логопатів передбачає аналіз зв'язків між різними вадами психічного і мовленнєвого розвитку, розуміння закономірностей взаємодії різних проявів пізнавальної недостатності. Принцип системного впливу на дефект забезпечується системністю методів (які будуть викладені пізніше), що дозволяє формувати не окремі психічні функції, а пізнавальну діяльність в цілому. Ізольоване застосування навіть значної кількості спеціальних вправ не є ефективним, оскільки вирішує окреме завдання, впливаючи вузько на конкретне порушення без врахування його взаємодії з іншими психічними функціями. Цей підхід передбачає не тільки спрямований, але й багатосторонній вплив на ваду і вирішує завдання формування функції як цілісної діяльності.

❖ **Принцип активізації компенсаторних процесів** визначає можливість нейтралізувати наслідки первинних порушень або надати їм більш позитивного характеру, адже за певних умов компенсації наслідки деяких вад можуть не виникнути і, навпаки, слабкий розвиток компенсаторних процесів може поглибити прояв дефекту. Крім того, визначення компенсаторного фону дозволяє вірно уявити, на які здібності дитини можливо, розвиваючи їх, спиратися в роботі по запобіганню труднощів у навчанні, а які необхідно коригувати.

❖ **Принцип культивування індивідуальних загальних і спеціальних навчальних здібностей** логопата, для якого навіть просте усвідомлення своїх здібностей стане потужним спонукальним мотивом досягнення, слугуватиме поштовхом до саморегуляції.

❖ **Принцип від складного до простого** висуває, перш за все, вимогу до підбору матеріалу. При цьому піддається ретельному аналізу ступінь складності матеріалу в кожному випадку, залежно від провідної детермінанти труднощів у шкільному чи дошкільному навчанні, а також враховується ступінь складності розумової дії при виконанні завдання дитиною. Відомо, що в нормі у дітей більш елементарними одиницями для письма та читання є звук і буква. Однак за умови забезпечення високого рівня сформованості симультанного виду синтетичної діяльності (або у випадку недорозвитку перцептивного рівня sukcesивних структур) більш простою одиницею є слово, речення, текст, а найскладнішою – звук.

❖ **Принцип врахування обсягу, ступеня різноманітності і складності навчального матеріалу** передбачає врахування «комфортності» вербального та наочного матеріалу для дитини з ПМР, що виявляється в орієнтації на такі характеристики навчального матеріалу, як об'єктивна і суб'єктивна лексика дитини (фонетична складність, довжина слова, фрази, тексту та ін.), можливості створювати сприятливий емоційний фон для занять і стимулювання у дитини позитивних емоцій.

❖ **Принцип дозованої педагогічної допомоги.**

Одним із засобів досягнення успішного розв'язання учнем завдання є підказка – допоміжне завдання, яке є більш простим за змістом, але містить в собі принцип вирішення основного завдання (Дункер К., Пономарьов Я.О. та ін.). В навчально-виховному процесі в класах для дітей з ПМР особливо важливим є врахування ряду закономірностей, пов'язаних з умовами ефективності підказки в залежності від моменту її пред'явлення. Перш за все, науковцями встановлено, що підказка, яка надається учням до основного завдання, не має «навідного» впливу на його вирішення. Підказка ж після того, як учні деякий час працювали (хоч і безуспішно) над основним завданням, у 50% випадків приводила до успіху. Тому важливо дати учням змогу спочатку вирішити пред'явлене завдання самостійно.

Поряд з цим вчителю також необхідно враховувати те, що в частини учнів із ПМР весь час потрібно підтримувати і зберігати інтерес до завдання та забезпечувати відносну новизну навідної підказки.

Серйозне значення для вчителя, який працює з дітьми з ПМР, для дітей є вміння правильно застосовувати пряму і непряму підказку. Пряма підказка стимулює учня до пошуку вирішення на основі узагальнення та переносу принципу з підказки на основне завдання. Непряма ж підказка стимулює несвідоме використання принципу

розв'язання, викликаючи ефект творчого переживання при його знаходженні й усвідомленні.

У цьому розумінні застосування прямих підказок відповідає педагогічному методу навчання «за зразком», а застосування непрямих в більшій мірі відповідає методам навчання, спрямованим на розвиток продуктивного (творчого) мислення. Звичайно, розв'язання завдань з використанням непрямой підказки для дітей із ПМР дуже складна робота, хоч і здійснюється з допомогою вчителя. Однак для дітей непряма підказка суб'єктивно виступає як їхнє самостійне досягнення, що має педагогічне значення. У початковій школі в роботі з дітьми із ПМР непряма підказка може вводитись, але поступово, починаючи з 2-3 класу, в залежності від рівня ЗНМ у дітей.

В роботах багатьох дослідників підкреслюється, що діти із ПМР відрізняються від дітей-олігофренів, перш за все, саме здатністю «брати допомогу», значно підвищуючи під її впливом рівень виконання завдань. Тому розв'язання навчальних завдань за допомогою спеціально розробленої вчителем системи прямих і непрямих підказок повинно стати одним з психологічних принципів навчання дітей з ПМР.

Розробка системи педагогічної допомоги включає в себе також роботу з формування в учнів здібності до адекватного переносу засвоєних способів виконання завдань на розв'язання аналогічних. Операція вузького переносу в середині однієї теми дітям із ПМР (на відміну від більшості розумово відсталих) виявляється доступною і їй необхідно якомога частіше застосовувати на уроці. Однак при цьому зазначимо, що здійснення широкого адекватного переносу в межах розділу проходить дуже складно. Це пояснюється тим, що у дітей, як правило, недостатньо сформованим є багатоаспектний аналіз, завдяки якому (у поєднанні з засвоєним способом дії) здійснюється широкий перенос.

На відміну від учнів з ПМР більшість розумово відсталих школярів не здатні як до вузького, так і до широкого адекватного переносу.

❖ Принцип формування психологічного рівня розуміння мовлення як передумови осмисленого засвоєння навчального матеріалу.

Якщо діти з первинним порушенням розуміння мовлення є нечастим явищем у шкільній практиці, то з частковими і легкими розладами імпресивної сторони мовлення у всіх її ланках педагог зустрічається досить часто. Різноманітність проявів недоліків розуміння мовлення у

дітей з ПМР є досить значною. Так, у складніших випадках при достатньому розумінні дітьми значень окремих слів і словосполучень може спостерігатись нерозуміння їх на фоні розгорнутого висловлювання. Іноді розуміння окремих слів утруднює дитину більше, ніж розуміння смислу фрази, тобто загальний смисл фрази сприймається нею легше, ніж ізольованих слів. Вловлюючи у зверненні не всі звуки або слова з їх відтінками, дитина неадекватно на них реагує. В ряді випадків діти недостатньо розуміють слова, що мають однакову складову структуру і наголос, а також близькі за звучанням; відчують труднощі в розумінні мовлення при зміні темпу висловлювання. Іноді діти просять повторити звернене до них мовлення і точно розуміють тільки те, що повторюється кілька разів, тобто одноразова інструкція є недостатньою для їх сприймання. У деяких випадках у них спостерігається знижена можливість охопити всю граматичну структуру (всі слова речення з їх граматичними зв'язками) і об'єднати їх в єдине ціле – в смисл речення. В результаті учні з труднощами проникають в смисл повідомлення, в його підтекст, що забезпечується особливою побудовою речення (тексту), а також його особливою інтонацією або мімікою й жестами, що супроводжують висловлювання.

Зрозуміло, що ці особливості мовлення дітей з ПМР не можуть не проявитись в їхній навчальній діяльності: від не завжди точного розуміння інструкції й невірного відтворення навчального матеріалу до відмови виконувати пред'явлені (класні чи домашні) завдання.

У зв'язку з цим вчителям, які працюють з дітьми з ПМР, необхідно обов'язково передбачити роботу з розвитку чи корекції в учнів процесу розуміння мовлення і розглядати цю роботу як формування у них передумов осмислення і розуміння навчального матеріалу. З цією метою застосовується система спеціальних завдань та ігор для розвитку різних рівнів розуміння мовлення, яка включає завдання з подолання недостатнього розвитку: 1) обсягу пам'яті, уваги і сприймання; розподілу уваги; 2) безпосереднього розуміння слів, словоформ, граматичних категорій, а також відношень, що приховані за граматичними конструкціями словосполучень і речень; 3) уміння визначати цілісність і зв'язність тексту, висловлювання, проникати в його прихований підтекст. Застосування таких завдань дасть змогу підвищити в учнів з ПМР рівень здібності точно розуміти семантику окремих слів, граматичних категорій та форм, словосполучень і різних видів речень; розвинути вміння «читати» міміку, паузи, інтонацію.

Отже, розглянуті психофізіологічні та психолого-педагогічні принципи є науковою основою навчання дітей з ПМР. Головними характеристиками принципів навчання, що застосовуються в навчальному процесі є їхня адекватність механізму вади.

Тема 3.9. Форми навчання дітей з ПМР

Реалізація конкретних дидактичних цілей відбувається на уроках чи заняттях за умови застосування різних способів їх організації, у зв'язку з чим виділяють різні форми (способи) організації занять.

Форму навчання в школі визначають два основних фактори:

1. *рівень самостійності учнів на уроці;*
2. *характер взаємодії вчителя з учнями або учнів між собою.*

Процес навчання зумовлює відповідні форми його організації:

- *індивідуальне навчання;*
- *індивідуально-групове навчання;*
- *класно-урочна система.*

В дидактиці виділено такі **форми навчальних занять:**

- *урок (дитячий садок – заняття);*
- *навчальна лекція;*
- *семінарське заняття;*
- *диспут;*
- *навчально-практичні заняття;*
- *екскурсія;*
- *дидактична гра;*
- *колоквіум і залік;*
- *домашня навчальна гра;*
- *комп'ютерне навчання.*

Детально зупинимося на такій поширеній в початковій школі формі навчання, як урок, що пройшла багаторічний шлях удосконалення від традиційного комбінованого уроку до нестандартних уроків у сучасній школі (урок-екскурсія, урок-прес-конференція, театралізований урок, урок-аукціон, урок-телеміст та ін.). Перш за все, зазначимо, що **УРОК – це універсальна форма, яка придатна для розв'язання практично всіх дидактичних завдань.** Однак зупинимося на одному істотному питанні – про удосконалення уроку в сучасних умовах. У цьому зв'язку охарактеризуємо **резерви ефективності уроку**, які може використати вчитель:

1. Планувати навчальний процес на уроці, забезпечуючи його цілісний системний характер, тобто поєднання освітньої, корекційно-розвивальної, превентивної і виховної функцій навчання.

2. Відбирати й застосовувати на уроці ті методи, які значною мірою відповідають характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів з ПМР. В першу чергу, це елементи або фрагменти проблемно-пошукових методів навчання, що стимулюють в учнів розвиток продуктивних способів і прийомів навчання, формують самостійність й варіативність мислення, орієнтують школярів на нестандартну діяльність. Включення в урок таких елементів знизить негативний вплив на розвиток активності і самостійності учнів пояснювально-репродуктивних методів, які переважно застосовуються вчителями. А це, своєю чергою, сприятиме формуванню суспільно значущих властивостей особистості (волі, цілеспрямованості, самостійності).

3. Постійно **планувати виконання** учнями з ПМР (поряд з репродуктивними) **творчих завдань** («Поясни чому», «Доведи», «Склади», «Придумай», «Зроби висновок»).

4. Застосовувати групову та підгрупову форми навчальної роботи, які стимулюють пізнавальну активність учнів і забезпечують індивідуалізацію навчання. З цією метою на уроці кожна група учнів (до якої входить 3-4 учня) одержує блок з 2-5 завдань. Учні в групі розподіляють завдання між собою (1-2 на кожного) і самостійно їх виконують протягом 15-20 хвилин. Учитель в разі необхідності надає диференційовану допомогу тим, хто її потребує. Потім учні в рамках своєї групи здійснюють самоперевірку і взаємоперевірку правильності виконання задач. Представники груп виходять до дошки і знайомлять з результатами роботи групи весь клас. Групи можуть комплектуватися з учнів так, як вони сидять у класі, або формувати їх з учнів (до 3) з різним рівнем навчальних досягнень (керівник групи – з числа найбільш підготовлених учнів, учень з посередніми можливостями та слабо встигаючий учень). У той час, коли групи працюють над завданням, вчитель може додатково пояснювати теоретичний матеріал слабовстигаючим учням та організовувати виконання коментованих вправ.

5. Організувати регулярне одержання інформації про стан засвоєння знань та формування вмінь і навичок школярів. Завдяки цьому вчитель може повноцінно керувати педагогічним процесом, своєчасно вносячи в нього корективи. Таку інформацію отримують, як правило, на початку уроку (перевірка домашнього завдання) або в кінці

уроку (фронтальне усне опитування чи виконання короткочасних письмових робіт). В педагогічній науці ведуться інтенсивні пошуки можливостей одержувати таку інформацію після проведення окремих етапів уроку. Наприклад, учням роздаються спеціальні індивідуальні картки, на яких учень відмічає рівень розуміння ним переглянутого матеріалу («розумію», «потрібна допомога», «не розумію» – не викресленим залишає один пункт). Після аналізу одержаної інформації (2 хв.) педагог відповідним чином організовує подальшу роботу на уроці.

6. Застосовувати міжпредметний тип уроку: комплексний або інтегрований, суміщений. Найвдалішою вважається назва інтегрований, що означає об'єднання знань з різних галузей про певний об'єкт, або об'єднання під час проведення уроку зусиль декількох вчителів.

Інтеграція може здійснюватися двома способами:

1 спосіб – розкриваючи зміст навчального матеріалу, один педагог залучає необхідні відомості з інших дисциплін;

2 спосіб – реалізація міжпредметних зв'язків забезпечується 2-3 вчителями (вчителем, логопедом, психологом) під час проведення одного уроку.

У перспективі частка міжпредметних уроків повинна зростати, адже для сучасної науки (логопедія тому приклад) характерною є міжпредметна взаємодія, взаємне проникнення наук. Тому на сьогодні дидактами інтенсивно обговорюється ідея створення інтегральних шкільних уроків (Ю.І.Мальований).

1. Надавати дітям знання та навчати їх прийомам навчальної роботи в їх єдності.

❖ У зв'язку з тим, що в сучасних умовах **альтернативного навчання** набувають значення різні форми його організації, спостерігається активне **відродження давніх форм**, в яких виразно проглядає спроба відмовитись від класно-урочної системи навчання. Охарактеризуємо (хоч би декількома словами) ті з них, елементи яких можуть застосовуватися і в спеціальних закладах для дітей з ПМР:

▪ **Ієна-план** (автор – німецький педагог К.Петерсен, Ієнський Університет) – форма організації шкільної роботи, при якій поділ учнів на класи замінюється поділом на невеликі групи дітей різного віку, які вчаться за індивідуальними планами і самостійно вивчають більшу частину навчального матеріалу. Для загального ознайомлення з новим матеріалом проводяться спеціальні заняття. Значне місце відводиться іграм. Зараз форма організації навчання за Ієна-планом поширена у

школах Німеччини.

▪ **Белл-Ланкастерська система** навчання (автори – англійський священник-місіонер Белл та англійський педагог Ланкастер, кін. XVIII – поч. XIX ст.). Суть системи полягає в тому, що вчитель організує навчання молодших учнів за допомогою старших. Заняття з класом вчитель не веде, а лише дає інструкції старшим дітям.

▪ **Система Дальтон-план** (автор – американська вчителька Е.Паркхірст, м.Дальтон, 1909 р.). Заняття за цією системою виключають формування класів та колективну роботу вчителя з учнями. Замість класів використовуються лабораторії, де розміщені книги, таблиці для індивідуальних завдань. Вчитель дає учням орієнтовний план роботи на день і рекомендує методи розв'язання завдання. Виконавши завдання, учень здає залік і одержує наступне завдання. Кожен учень просувається вперед за індивідуальним темпом, а у випадках утруднень може звернутися за допомогою до вчителя. У 20-ті роки в СРСР ця система була представлена як бригадно-лабораторний метод (бригадири – сильні учні; вчитель – консультант).

▪ **Мангеймська система** (автор – лікар Зікінгер, м. Мангейм, Німеччина, початок XX ст.) – за нею учні школи діляться на 4 групи:

основні класи – для учнів, що мають середні здібності (50-60%);

класи для учнів малоздібних, які, як правило, не закінчують школу (20-30%);

допоміжні класи – для розумово відсталих учнів (2-2,5%);

класи для обдарованих дітей (20-25%, з яких 1-2% учнів - високообдаровані).

Поділ дітей здійснюється на основі результатів психологічних досліджень і характеристик вчителів. Термін навчання в початковій школі в кожній групі визначається різний: в 1-ій – 8 років, у 2-ій і 3-ій – 4 роки, в 4-ій – 6 років.

➤ **Метод проектів** (школа Дьюї, м.Чікаго, 1898-1909 рр.) полягає у навчанні і вихованні через дію. Замість навчальних предметів вводяться своєрідні тематичні центри, які дозволяють дітям поєднувати роботу і навчання та стимулювати їхню пізнавальну діяльність. При цьому практичні завдання (проекти) учні намічають самостійно і в процесі їх виконання здобувають знання та навички (розводити кіз, вирощувати овочі, стригти овець і т.д.), які можуть бути потрібні у житті. Фактично це означає виховання енергійних ділків, що вміють „робити” гроші, оцінювати ефективно свій час і працю.

- **Система Монтесорі** (автор – М.Монтесорі, Італія, початок ХХ ст.) передбачає виховання та навчання нормально розвинутих дітей (а розпочиналось все з дітей з особливими потребами) шляхом розвитку їхніх органів чуття, а також створення такого оточуючого середовища, яке б стимулювало процес самостійного спонтанного розвитку дитини. В цілому ця система є втіленням ідеї «вільного виховання».

На сьогодні теорія педагогіки і практика школи знову звертається до організації (поряд з індивідуальною та фронтальною) групової роботи в ланках, бригадах, парах.

Тема 3.10. Освітні технології і методи навчання дітей з ПМР

На відміну від дидактичних принципів, які визначають вимоги до організації навчального процесу, пояснюючи, **для чого і чому** необхідно вчити учня, методи навчання дозволяють одержати відповідь на інше питання: *як* це потрібно робити, тобто як вчити дитину з врахуванням мети, завдань і специфіки навчального предмету та особливостей того чи іншого контингенту учнів. Спеціальна педагогіка в процесі навчання осіб з особливими потребами розрізняє: спеціальні освітні технології, методи навчання та учіння, методи виховання.

- **Методи навчання** – це упорядковані способи взаємозв'язку діяльності вчителя й учнів, що спрямована на досягнення мети навчання: передачі знань і умінь та розвиток пізнавальних здібностей.
- **Методи учіння** – це впорядковані способи навчально-пізнавальної діяльності самих школярів.
- Під **освітніми технологіями** розуміють послідовну систему дій педагога, спрямовану на втілення в практику заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. Отже, педагогічна технологія – це наукове проектування педагогічних дій, що гарантують успіх у навчанні.

Єдиної класифікації методів навчання в сучасній дидактиці немає. Тому, в основному, коротко розглянемо ті класифікації, які на сьогодні можуть зайняти чільне місце у спеціальній школі для дітей з ПМР, підкресливши їх як позитивні, так і негативні сторони. Крім того, зупинимось на сучасних доробках дидактики у цьому питанні, тобто розглянемо ті зміни у використанні методів навчання, що відбулися за останні роки у масовій школі і мають враховуватися та використовуватися у спеціальній школі.

Обізнаність вчителя з різними класифікаціями методів навчання необхідна через те, що тільки знайомство з багатьма методами дасть змогу педагогу, знаючи їх переваги та недоліки, вірно відбирати й застосовувати ті, які дадуть найбільший ефект для конкретних цілей в конкретному класі.

На сьогодні поширеними **основами для класифікації методів навчання** є:

- джерело знань (розроблена до 60-х років ХХ ст.);
- характер пізнавальної діяльності (70-ті роки ХХ ст., Н.Н.Скаткін і І.Я.Лернер);
- специфіка діяльності вчителя та учня (Н.Н.Левіна, М.І.Махмутова, Т.І.Шамова), тобто бінарна система;
- логіка навчальної роботи (В.І.Лозова, Е.І.Євдокимов, А.В.Троцько);
- урахування попередніх основ для класифікації з виділенням відповідних груп методів (Ю.К.Бабанський).

Стисло охарактеризуємо названі вище класифікації методів навчання, розпочавши характеристику з тієї класифікації методів навчання, яка піддалась серйозній критиці в 60-ті роки ХХ ст. і яка на сьогодні домінує у спеціальній школі.

❖ **Класифікація методів за джерелом знань.** Відповідно цій класифікації всі методи поділяються на: словесні, наочні; практичні.

1. До словесних методів навчання відносяться:

- усний виклад знань (пояснення, розповідь вчителя, шкільна лекція);
- бесіда;
- диспут;
- рольова гра (роль героя чи персонажа із художньої літератури, вигаданого героя);
- драматизація (виконання ролі в вигаданій ігровій ситуації);
- робота з книгою.

Спільним для всіх словесних методів є використання слова (усного чи письмового) як джерела знань, хоча кожний з них має свої особливості.

Перевага цих методів відома, бо слово вчителя це:

- джерело знань, засіб управління пізнавальною діяльністю учня;
- можливість повторних викладів;
- економія часу на виклад і вивчення програмового матеріалу.

Основним недоліком цього методу є: недостатня пізнавальна активність школяра при значній активності вчителя та неможливість для вчителя враховувати особливості сприймання слова кожним учнем. Це особливо стосується шкіл для дітей з ПМР, адже багато учнів в силу

специфіки свого розвитку взагалі не володіє навичками бесіди і тому їм необхідний значний час, щоб навчитися словесно формулювати свої висловлювання, міркувати під час бесіди, задавати питання вчителю, висловлювати свою думку, користуватися специфічними для бесіди мовленнєвими конструкціями. Все це означає, що в початковій освіті для дітей з ПМР бесіда є малопродуктивною в плані здобуття ними нових знань. У той же час цей метод може використовуватися для закріплення нового словника і мовленнєвих зворотів, при ознайомленні з новим матеріалом застосовуватися на початковому етапі для з'ясування того, що знають діти, а на завершальному – для перевірки стану засвоєння викладеного навчального матеріалу.

У роботі з дітьми, які мають ПМР, певну своєрідність має також метод роботи з книгою, а саме: для повноцінного засвоєння матеріалу дітям необхідна власна практична діяльність, підкріплена емоційним словом вчителя та яскравими образами матеріалу, що вивчається.

Шляхи подолання недоліків словесного методу:

- забезпечення інтересу школяра до процесу пізнання, змісту матеріалу. З цією метою (якомога частіше) підбирати матеріал, що відрізняється від викладеного у підручнику, поєднувати повідомлення з прикладами (Сенека: «Довгий шлях через пояснення, короткий і легкий – через приклади»);
- опора на життєвий досвід учня;
- застосування риторичних запитань;
- виділення вчителем стрижневих питань;
- використання засобів наочності;
- проблемність викладу;
- поведінка вчителя, а саме: його емоційність, переконливість, контакт з класом.

2. До наочних методів навчання відносяться:

- спостереження;
- ілюстрація;
- демонстрація.

Спільним для всіх наочних методів навчання є шлях набуття знань школярами – сприйняття окремих предметів, явищ, процесів.

Основний недолік наочних методів навчання полягає в тому, що вони не забезпечують системність і систематичність засвоєння теорії, законів, понять, оскільки представляють школярам конкретні предмети або ілюструють їх.

Шляхи (або умови) підвищення ефективності наочних методів:

- підготовка учнів до здійснення спостережень (повідомлення мети та способів спостереження), сприймання ілюстрацій та демонстраційних засобів;
- забезпечення умов для задіювання учнем якомога більше органів чуття:
- активізація розумової діяльності школярів (аналіз явищ, порівняння, співставлення, узагальнення спостережень, демонстраційних та ілюстративних матеріалів);
- оформлення результатів спостережень та огляду ілюстративно-демонстраційних матеріалів. Специфіку в реалізації наочних методів навчання визначають особливості сприймання дітей з ПМР, найбільш характерними з яких є: уповільненість сприймання, залежність від минулого досвіду, неповнота аналізу і синтезу, труднощі в знаходженні спільних і відмінних деталей, недостатнє розрізнення предметів за формою і контуром. Тому педагог має не тільки демонструвати об'єкт, що вивчається, але й організувати процес спостереження, навчати дітей способам і прийомам його проведення. У педагогічному процесі важливо забезпечити достатню практику таких спостережень для накопичення необхідного сенсомоторного і перцептивного досвіду, закріплення прийомів спостереження та словесних засобів, що при цьому використовуються.

3. У групу практичних методів навчання входять:

- вправи (усні та письмові);
- графічні роботи;
- технічні (робота з різними інструментами, розведення тварин);
- лабораторний метод.

Спільним для цих методів навчання є забезпечення поєднання знань з практичною роботою і, таким чином, поглиблення теоретичних знань та формування вмінь й навичок застосовувати їх в різних видах практичних робіт.

Основний недолік практичних методів – їх істотна залежність від рівня сформованості знань учнів і розрахунок (за В.Ф.Паламарчук) на застосування знань в ситуаціях, що наближені до життєвих (виміряти, співставити, тобто визначити ознаки і властивості предмета, зробити відповідні висновки).

Шляхи підвищення ефективності практичних методів:

- поєднання з іншими методами навчання (наочними і словесними);
- ознайомлення школярів (там, де це логічно) з матеріалами, апаратурою;
- роз'яснення ходу роботи (що зробити, як фіксувати результати);
- підготовка вчителем відповідних запитань.

Розглянута класифікація методів навчання за джерелом знань, як зазначалося, в 60-ті роки була піддана серйозній критиці як така, що не відображала характер пізнавальної діяльності учня. Як альтернативний, М.Н.Скаткін та І.Я.Лернер запропонували інший підхід до класифікації методів.

Класифікація методів на основі характеру пізнавальної діяльності. В результаті виділені такі методи:

- **Пояснювально-ілюстративний (інформаційно-репродуктивний) метод.** Суть його полягає в тому, що вчитель за допомогою слова, книги, наочних матеріалів, досвіду організує сприймання учнем знань і їх фіксації в пам'яті.

- **Репродуктивний метод** – учень відтворює знання, повторює способи діяльності за зразком, що показав йому вчитель.

- **Частково-пошуковий метод** – вчитель організовує участь школярів в розкритті тих чи інших питань теми, що вивчається. Учень може формулювати питання за навчальним матеріалом, що вивчається, підбирати докази за заданою вчителем темою, висувати гіпотезу, приймати участь в евристичній (від грец. εὐρίσκω – знаходжу, відкриваю) бесіді. Учитель вміло поставленими питаннями спрямовує учнів на формування нових понять, висновків, правил, використовуючи їх знання та досвід спостережень.

- **Дослідницький метод** – учні беруть участь в науковому пізнанні: виявляють проблему дослідження, висувають гіпотези, планують шляхи її перевірки, вивчають літературу, оцінюють результати, роблять висновки про можливість застосування здобутих знань. Такий проблемний виклад вчить учнів самостійно напрацьовувати способи навчальної роботи. При цьому педагог організовує навчальний процес таким чином, щоб спонукати учня правильно діяти: мислити, передбачати результати діяльності, співставляти їх з одержаним, робити висновок.

В останні роки розповсюджується класифікація за **специфікою діяльності учителя та учня в процесі навчання**, або так звана бінарна (від лат. той, що складається з двох частин, компонентів, подвійний) система, яка передбачає чергування та поєднання методів викладання матеріалу на одному уроці різними вчителями. Зазначимо, що в логопедичній практиці бінарна система навчання набула оригінальну і

цікаву форму – це поєднання на уроці діяльності вчителя-класовода і вчителя-логопеда.

Бінарні уроки і заняття відносяться до занять нового типу. В них зусилля педагогів можуть бути поєднані на різних рівнях: задуму, тобто концептуальному; понятійному і методичному. При цьому зміст навчання (наприклад, тема навчання) може бути один і той же, а методики взаємодії різних педагогів з учнем на уроці (занятті) – різні.

Бінарна система як метод навчання учнів з ПМР є найбільш прийнятною для застосування на методичному рівні, передбачаючи чергування та поєднання методів взаємодії вчителя-класовода й вчителя-логопеда. В інституті спеціальної педагогіки підготовлена така методична розробка з декількох тем курсу рідної мови для 2-го класу. Передбачається, що логопед працює на уроці в основному з групою невстигаючих учнів, забезпечуючи школярів індивідуальними картками та надаючи їм індивідуальну допомогу з актуалізації знань й умінь, що необхідні для засвоєння цієї теми.

❖ Якщо ж в основі класифікації методів навчання лежить **логіка шляху навчальної роботи**, то виділяються такі методи:

- **аналітичний** (аналіз);
- **синтетичний** (синтез);
- **аналітико-синтетичний**;
- **індуктивний** (індукція – рух знання від конкретних тверджень до загальних положень; в дидактиці індуктивний шлях формування понять базується на емпіричному матеріалі);
- **дедуктивний** (дедукція – рух знання від більш загального до конкретного; виведення наслідків з посилок відповідно до законів логіки);
- **метод аналогій** (аналогія – схожість предметів за будь-якими ознаками чи відношеннями; умовивід за аналогією – висновок про властивості одного предмета на підставі його схожості з іншим предметом).

❖ Враховуючи всі розроблені класифікації, **Ю.К.Бабанський** виділив три **основні групи методів**:

1. Методи організації навчально-пізнавальної діяльності за такими напрямками:

- а) Аспект передачі і сприйняття навчальної інформації:

- словесні;
- наочні;
- практичні.
- б) Логічний аспект:
 - індуктивні;
 - дедуктивні.
- в) Аспект характеру пізнавальної діяльності:
 - пояснювально-репродуктивні;
 - інформаційно-пошукові.
- г) Аспект управління учінням школяра:
 - самостійна робота;
 - робота під керівництвом вчителя.

2. Методи стимулювання і мотивації:

- інтересу до навчання (гра, диспут, зацікавлення);
- обов'язку та відповідальності (вимога, переконання, привчання, заохочення, покарання).

3. Методи контролю й самоконтролю в навчанні:

- усний;
- письмовий;
- лабораторний;
- програмовий;
- комп'ютерний.

Важливим є вибір вчителем методу навчання: «Спробувати десять методів і обрати свій, переглянути десять підручників і не дотримуватись жодного – ось єдино можливий шлях живого викладання. Завжди винаходити, удосконалювати – ось єдиний курс вчительського робочого життя» (методист М.А.Рибнікова).

Фактори, які необхідно враховувати в ході вибору методів:

- співставлення конкретного програмового матеріалу з можливостями конкретного методу: чи допоможе вибраний метод в реалізації поставленої на уроці мети?
- урахування відповідності методу навчання специфіці та змісту навчального матеріалу;
- урахування особливостей учнів конкретного класу, групи, чи окремих учнів класу;
- забезпечення матеріально-технічної бази школи.

Отже, методи навчання покликані забезпечити позитивні зміни в індивідуальному розвитку і вихованні школяра з ПМР. Однак не потрібно шукати в якомусь одному методі можливості ефективного вирішення одночасно всіх проблем формування особистості школяра.

Такої педагогічної панацеї немає, тому необхідно оптимально диференційовано і цілеспрямовано використовувати всі методи навчання. Це дасть змогу організувати власне процес навчання таким чином, щоб кожний учень приймав на уроці участь особисто і щоб учіння приносило йому задоволення, радість пізнання і спілкування з однокласниками та вчителем.

Контрольні запитання:

1. У чому полягають шляхи реалізації в навчально-виховному процесі дітей з ПМР загальнодидактичних принципів всебічного розвитку особистості та формування позитивної навчальної мотивації?
2. Які шляхи реалізації принципів індивідуального підходу і наочності навчання?
3. Які дві групи принципів входять до складу спеціальних принципів?
4. У чому полягає особливість застосування принципу дозованої педагогічної допомоги?
5. Розкрийте зміст принципу формування у дітей з ПМР психологічного рівня розуміння мовлення?
6. Які основні форми організації навчального процесу і які форми навчальних занять?
7. У чому полягають резерви підвищення ефективності уроку?
8. Які є нові типи уроків?
9. Які альтернативні форми навчання існують в сучасних умовах?
10. Чи існує єдина класифікація методів навчання і чому?
11. Які методи навчання вважаються найпоширенішими?
12. Які основні недоліки методів навчання за джерелом знань і шляхи їхнього подолання?
13. Які методи класифікують як методи на основі характеру пізнавальної діяльності дітей?
14. Що передбачає класифікація методів за специфікою діяльності вчителя та учня?
15. Які основні групи методів виділено Ю.К.Бабанським?

Література:

1. Бабанський Ю.К. Організація навчально-виховного процесу. – К., 1982.
2. Бурлака Я.И., Вихрущ В.О. Про форми організації навчальної діяльності школярів. – К., 1999.
3. Вашуленко М.С. Навчання грамоти в першому класі чотирирічної початкової школи. – К., 1986.
4. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. – М., 1997.
5. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Под ред. Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова. – М., 1962.
6. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М., 1991.
7. Львова Т.А. Творческая лаборатория учителя. – М., 1983.
8. Онищук В.А. Урок в современной школе. – М., 1984.
9. Паламарчук В.Ф. Наша школа учит мыслить. – М., 1987.
10. Савченко О.Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. – К., 1992.
11. Тарасун В.В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні. Науково-метод. посіб. – К., 1999.
12. Унт Инге. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.
13. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. – М., 1985.

МОДУЛЬ 4

Оцінювання навчальних досягнень дітей з ПМР

Тема 4.11. Традиційний і сучасний методи оцінювання знань учнів (на матеріалі граматики, орфографії, читання і математики)

4.11.1. Наукове підґрунтя розробки системи оцінювання знань, умінь та навичок

Сучасним вимогам до змісту навчання і принципів навчання та виховання школярів з ТПМ повинна відповідати система оцінювання знань, умінь та навичок учнів. У психолого-педагогічних дослідженнях відзначаються негативні сторони у практиці педагогічного оцінювання, які не сприяють вихованню у школярів пізнавальних потреб і формуванню у них вміння вчитись (Ш.А.Амонашвілі, М.С.Вашуленко, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.Я.Савченко, В.А.Сухомлинський та ін.). Підкреслюється, що система оцінювання знань, умінь та навичок учнів повинна відповідати сучасним вимогам до змісту навчання і принципам навчання та виховання школярів.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема засвоєння та особливостей оцінювання результативності засвоєння програмового матеріалу учнями з ПМР спеціально не вивчалась. При цьому відмітимо, що частина дослідників (П.Я.Гальперін, Р.Є.Левіна, Л.Ф.Спірова та ін.), досліджуючи особливості письма у школярів з мовленнєвою патологією, поряд з дисграфічними, виділяють орфографічні помилки. Проте вивчення стану засвоєння знань, умінь та навичок як процесу і результату, не входило в коло їхніх наукових інтересів. Особливості ж засвоєння учнями з ПМР (при збереженому інтелекті і слуховій функції) програмового матеріалу з таких навчальних предметів як читання, математика, природознавство тільки розпочато. Очевидно, що цей факт негативно позначається на методах навчання, оскільки не в повній мірі враховується характер оцінки результатів навчання в залежності від рівня мовленнєвого розвитку дитини. Разом з тим виявлення рівня знань кожного з учнів

та їх умінь з навчального предмету є необхідним першим кроком ефективного навчання (А.Анастасі, В.П.Беспалько, В.В.Тарасун, А.І.Шевчук та ін.). У цьому зв'язку визначення рівнів та суттєвих особливостей засвоєння молодшими школярами з ПМР знань, умінь та навичок з основних навчальних предметів початкової школи є важливою й актуальною проблемою, вирішення якої може бути основою для удосконалення змісту корекційно-попереджувальної роботи з даною категорією учнів. Реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» передбачає, що оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, тобто враховується не ступінь невдач школяра, а передусім – рівень його досягнень.

Розробка методів вивчення якості засвоєння програмового матеріалу є однією з актуальних проблем загальної і спеціальної дидактики на сучасному етапі її розвитку. Без таких спеціальних методів не можливо оцінити міру досягнень мети, поставленої перед навчальним процесом, ефективність управління ним та одержати надійні дані про результативність його окремих етапів. Дидактичні та теоретичні дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів показують, що для перевірки й оцінки стану знань та вмінь з навчальних предметів використовуються як традиційні, так і сучасні засоби. У дидактиці для визначення стану засвоєння учнями знань та вмінь розроблені декілька підходів для відстеження результативності учнів у навчанні, а саме: *власне якісний, рівневий, поелементний та загальноелементний*.

I. На сьогодні у спеціальній загальноосвітній школі для дітей з важкими розладами мовлення оцінка знань та умінь учнів з мовленнєвим недорозвитком здійснюється, як і в масовій школі, в основному, за допомогою **якісного підходу**, тобто за результатами щоденних класних та домашніх письмових та усних робіт школярів, поточних і підсумкових контрольних робіт.

Зміст і частота поточних контрольних робіт визначається вчителем із врахуванням специфіки навчального предмету, розділу і теми, що вивчаються, ступеня їх складності, а також особливостей мовленнєвого розвитку учнів кожного класу. Підсумкові контрольні роботи проводяться вчителем після вивчення найбільш значущих тем програми в кожній навчальній чверті, півріччі та в кінці навчального року.

При цьому необхідно відзначити, що даний підхід вимагає від учителя при оцінці результатів навчання, як основні критерії, використовувати міцність та системність знань і умінь. Так, про міцність засвоєння висновок робиться за результатами виконання завдань, в які включений матеріал, що вивчався у попередньому курсі, розділі чи темі. Оцінка системності знань здійснюється у процесі виконання таких завдань, в яких об'єкти знань учневі необхідно поставити у відповідні співвідношення, встановити їх ієрархію (наприклад, що з чого випливає, що на що спирається і т.д.).

П. У практиці роботи масових і спеціальних шкіл для перевірки оцінки знань учнів використовуються такий сучасний метод, як **рівневий**. Цей метод застосований в лабораторії діагностики і психічного розвитку Інституту спеціальної педагогіки НАПН України при розробці комплексу спеціальних тестів досягнень учнів в математиці, читанні, граматиці, орфографії та природознавстві (Н.О.Бойко, Н.С.Гаврилова, О.І.Мякушко, В.В.Тарасун, М.В.Шевченко). Показники тестів досягнень орієнтовні на оцінювання засвоєння ключових понять, розділів і тем навчальних програм та вимірюють вплив набутих знань і навичок учня на ефективність його навчання. Робота по складанню цих тестів містила в собі декілька етапів:

- *обрання видів розумової діяльності;*
- *розробка моделі засвоєння знань як результату;*
- *повна систематична перевірка відповідних підручників і навчальних програм;*
- *розчленування складної діяльності на елементи;*
- *експертна оцінка конкретних завдань за принципом їх близькості до реальних програмових вимог.*

Розроблені тести є діагностичними, оскільки показники їх виконання розглядаються у світлі того навчального матеріалу, який повинен бути засвоєним учнем. Як правило, подібні методики є безперервно діючою програмою тестування, завдяки чому знання учнів перевіряються після навчання будь-яким конкретним знанням чи навичкам, внаслідок чого забезпечується об'єктивніша оцінка засвоєння у порівнянні з якісною оцінкою. У вітчизняній педагогіці класифікація тестів досягнень проводиться на основі концепції «рівнів засвоєння», які, з нашої точки зору, розглядаються як прояви різних видів діяльності при виконанні цілеспрямованих дій учнями для вирішення певного класу завдань.

При рівневому підході до оцінювання виконання учнями різних видів навчальних завдань, як правило, розглядаються від двох до

чотирьох рівнів. На сьогодні створено декілька моделей засвоєння знань (як процесу і як результату). Їх огляд не є метою викладу, проте питання, що зачіпаються в них, не можуть бути вирішеними без прикладного їх використання.

Отже, виділяючи засвоєння як об'єкт оцінювання (виміру), маємо на увазі, перш за все, результат засвоєння, що характеризується у педагогічному плані як різні ступені проявів самостійності учня.

Враховуючи цю обставину та базуючись на аналізі літературних даних (В.П.Беспалько, І.Я.Лернер, В.М.Полонський, Л.І.Шевчук, та ін.) і результатах власних досліджень (В.В.Тарасун), нами розроблена модель засвоєння знань та умінь учнями з ПМР, у відповідності до якої створено чотири серії перевірочних завдань, систематизованих з урахуванням того, який вид діяльності переважає при їх виконанні: репродуктивно-пасивний, продуктивний, репродуктивно-продуктивний чи творчий.

При цьому враховувалося, що при виконанні завдань, які мають репродуктивно-пасивний характер, діяльність учня спирається на сприйняття, усвідомлення, закріплення в пам'яті знань і умінь, а також передбачає розрізнення або класифікацію вивченого навчального матеріалу.

Репродуктивна діяльність базується на осмислених і заучених знаннях (правила, визначення, схеми) та уміннях, які сформовані в результаті виконання стереотипних завдань, що багаторазово повторюються у навчальному процесі. Цей вид діяльності передбачає відтворення навчальної інформації і застосування знань в практичних видах робіт за зразком. Виконання учнями завдань такого характеру розглядається як результат навчання, що чітко визначений навчальними програмами.

Відтворююча діяльність з елементами самостійного застосування знань у змінній ситуації та перенесення способу їх виконання на аналогічні завдання є складнішою, ніж попередня, за типом діяльність. Проте за характером вона також залишається репродуктивною.

Продуктивна діяльність характеризується здібністю учнів самостійно перетворювати способи виконання навчальних завдань та переносити їх на інші види діяльності. Згідно цьому різні типи розумової діяльності, що переважають при виконанні учнями навчальних завдань, розглядаються як підстава для віднесення відповіді учня до того чи іншого рівня. Розроблена модель представлена в табл.4.1.

Таблиця 4.1

Модель рівнів засвоєння знань, умінь та навичок

Рівень засвоєння	Тип розумової діяльності	Характер розумової діяльності
I	Пасивно-репродуктивний	Сприймання, розрізнення, усвідомлення та класифікація вивченого програмового матеріалу.
II	Репродуктивний	Відтворення засвоєного навчального матеріалу і застосування знань у різних видах практичних робіт за зразком.
III	Репродуктивно-продуктивний	Відтворення засвоєного навчального матеріалу, застосування його у змінених навчальних ситуаціях і перенесення способів виконання на аналогічні завдання.
IV	Продуктивний	Самостійне перетворення способів виконання навчальних завдань та перенесення їх на виконання інших видів діяльності.

Як засвідчують дані табл.4.1., для I рівня засвоєння використовуються завдання, що потребують виконання учнем діяльності з розпізнавання, розрізнення та класифікації навчального матеріалу, яка, в свою чергу, передбачає додержання умови про обов'язкове сприйняття вже вивченої раніше навчальної інформації.

На II рівні засвоєння (самостійне чи за допомогою вчителя відтворення навчальної інформації) пропонуються завдання, що дозволяють при оцінці їх виконання користуватися розробленими еталонами правильних відповідей. Врахування цієї обставини є необхідною умовою об'єктивності й однозначності оцінювання знань і вмінь школярів. Для діагностики оволодіння учнями вміннями та навичками застосовувати знання у практичних видах робіт пропонуються тести, що дозволяють оцінити вміння школярів виконувати ці завдання за пред'явленим зразком.

Завдання, що дають змогу *діагностувати III рівень засвоєння*, передбачають врахування необхідності нетрадиційного спробу їх виконання та перенесення засвоєних способів розв'язання на весь тип схожих завдань.

Виконання завдань IV рівня зводиться, по-суті, до пошуків вирішення як типових завдань (шляхом перетворення і знаходження в

них додаткових умов), так і розв'язання проблемних ситуацій. Отже, зміст таких завдань потребує застосування елементів творчої діяльності і супроводжується одержанням суб'єктивно нової для учня інформації. Як матеріал для конструювання нетипових тестів використовуються тексти підручників з ряду навчальних предметів. Проілюструємо сказане відповідним прикладом (див. табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Визначення типу розумової діяльності і рівня засвоєння знань, умінь та навичок з теми «Частини мови»

№	Зміст завдання	Характер розумової діяльності	Тип розумової діяльності	Рівень засвоєння									
1.	Слово «земля» – іменник чи прикметник? Визнач його рід, число, відмінок	Розпізнання та класифікація раніше вивченого навчального матеріалу	Пасивно-репродуктивний	I									
2.	До якої частини мови відноситься слово «земля»? Як визначити його рід, число, відмінок (розкажи правило)	Відтворення засвоєних знань і їх застосування у практичних завданнях за зразком	Репродуктивний	II									
3.	Визнач, в яку колонку з трьох записати слово «земля»: <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>сильний</td> <td>стрибати</td> <td>змії</td> </tr> <tr> <td>холодний</td> <td>сміятись</td> <td>трава</td> </tr> <tr> <td>і духмяний</td> <td>радіти</td> <td></td> </tr> </table>	сильний	стрибати	змії	холодний	сміятись	трава	і духмяний	радіти		Відтворення засвоєних знань та їх застосування в зміненій ситуації. Перенос засвоєного способу виконання завдання на аналогічні	Репродуктивно-продуктивний	III
сильний	стрибати	змії											
холодний	сміятись	трава											
і духмяний	радіти												
4.	Як зміниться слово «земляний», якщо перетворити його в іншу частину мови?	Трансформація вихідних даних для одержання суб'єктивно нової інформації шляхом самостійного перетворення способів виконання навчальних завдань	Продуктивний	IV									

Ш. Далі зміст тем, відібраних для перевірки, розчленовується на найменші закінчені за смыслом одиниці (елементи) інформації, тобто застосовуємо *поелементний підхід*. З метою виявлення повторюваності виділених елементів у структурі та змісті всього курсу навчального предмету аналізується зміст розділу, в який входить тема, оцінка засвоєння якої здійснюється.

У результаті вичленували *основні елементи перевірки*. Про їхню значимість свідчить, по-перше, *повторюваність*, яка показує, як часто в процесі вивчення курсу або теми учень оперуватиме цим елементом.

Другим показником значимості є *вагомість* об'єкту, до якого належить виділений елемент. Так, якщо елемент входить до складу теорії, поняття, то він вважається вагомим; якщо ж він входить у склад інформації, що містить окремі приклади, то для перевірки такі елементи вважаються незначущими.

Елементи, що часто повторюються, включаються у перевірочні завдання як вагомі. Далі кожний складовий елемент завдання *оцінюється умовними одиницями* в залежності від його значущості стосовно до інших елементів у цьому ж завданні. Найбільша одиниця присвоюється тому елементу, який розкриває розуміння учнем суті процесу. Таке поелементне розчленування теми і оцінка кожного елемента відповіді умовними одиницями є *еталоном правильного виконання* учнем кожного завдання. Поелементний контроль стану засвоєння навчального матеріалу здійснюється шляхом порівняння результатів виконання кожної суттєвої операції тесту з еталоном. Наведемо відповідний приклад (див. табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Оцінка елементів відповіді учня умовними одиницями

Розділ	Тема	Елементи відповіді та їх оцінка										Загальний набір умовних одиниць
		Голосні					Приголосні					
Звук і буква	Голосні і приголосні звуки та букви у словах та їх визначення учнями	Голосні	Кількість	Наголошені	Ненаголошені	Приголосні	Кількість	Тверді	М'які	Дзвінки	Глухі	22
		1	2	2	2	1	2	3	3	3	3	

Дані таблиці 4.3 підтверджують те, що коли учень зрозумів і засвоїв суть вивченої теорії з розділу «Звук і буква», то він повинен вміти розрізняти голосні й приголосні звуки, визначати їх кількість у слові, вміти визначити голосні наголошені та ненаголошені; приголосні тверді, м'які, дзвінкі та глухі. Конкретні вміння оцінюються одиницями (від 1 до 3) в залежності від складності елемента по відношенню до інших. Тому **загальний набір умовних одиниць**, якими оцінювалися елементи відповіді, становив 22.

Оцінка відповіді учня вираховується простим знаходженням відношення числа правильно виконаних елементів до загального набору суттєвих елементів знань: $K=a/p$, де K – коефіцієнт засвоєння на рівні p (I або II, III, IV); a – число вірно виконаних елементів; p – загальне число суттєвих елементів. Наприклад, загальний набір елементів – 22, а число правильно виконаних учнем елементів становить 9 умовних одиниць. Підставляємо ці дані у формулу і робимо відповідні обчислення: $K=a/p=9/22=0,4$. Як показують спеціальні дослідження (В.В.Тарасун та ін.), нас може задовольнити $K \geq 0,1$. При більш низьких значеннях K учень виконує запропоноване завдання з великою кількістю помилок. Якщо цей коефіцієнт засвоєння застосувати далі, то одержані дані можна об'єктивно **співвіднести з дванадцятибальною шкалою оцінок**, перетворивши їх у змістовну шкалу порядку (див. табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Шкала переходу від умовних одиниць до балів

Рівень засвоєння	Параметри засвоєння на рівні $K_{IV} - K_I$	Оцінювальний бал
K_{IV}	1,0	12
	0,9	11
	0,8	10
	«не засвоєння»	0
K_{III}	0,7	9
	0,6	8
	0,5	7
	«не засвоєння»	0
K_{II}	0,4	6
	0,3	5
	0,2	4
	«не засвоєння»	0
K_I	0,1	3
	0,01	2
	<0,01	1

У такому разі в наведеному прикладі оцінювальний бал учня становив 6 балів.

Таким чином, шкала дає змогу нормувати коефіцієнт засвоєння у діапазоні від $<0,01$ до 1 та співвіднести його з відповідною оцінкою за дванадцятибальною шкалою. Це дозволяє точно визначити рівень, на якому учнем засвоєно конкретну навчальну тему, а також виявити прогалини (не засвоєні елементи) в його знаннях та вміннях.

Наведемо ще один аналогічний приклад: учень засвоїв розділ «Звук і буква» на III (репродуктивно-продуктивному) рівні і його оцінювальний бал дорівнює 16, то поділивши (за формулою) 16 на 22, одержимо коефіцієнт засвоєння (0,7). Далі цей коефіцієнт співвідносимо з показниками таблиці 4.4 і визначаємо, що коефіцієнт 0,7 відповідає 9 балам за 12-бальною шкалою оцінювання. Запровадження викладеного виду нормування дозволяє впровадити дванадцятибальну шкалу оцінювання, що забезпечує об'єктивну тонку диференціацію оцінювання засвоєння знань, умінь та навичок молодшими школярами.

Після виконання учнями усіх операцій тесту педагогом чи завучем школи, здійснюється загальноелементний контроль. Для цього результати кожного учня систематизуються і представляються у спеціально розроблених загальних таблицях (як приклад, див. табл. 4.5).

Таблиця 4.5

Результати відповідей учнів по групі завдань, що передбачають встановлення причинно-наслідкових залежностей

Розділ, тема	Всього учнів	Елементи відповіді	Однакові елементи	Загальна кількість відповідей	Кількість відповідей	
					в н.ч.	в %
Слово, частини мови	50	1.Визначення: а) значення слова;	1	50x1=50	38	76,0
		б) питання, на яке відповідає слово;	1	50x1=50	48	96,0
		в) способу зміни слова;	3	50x3=150	21	42,0
		2.Визначення частини мови	5	50x5=250	19	38,0

Використання таких загальних таблиць при перевірці стану знань і вмінь за всіма основними навчальними предметами дає змогу ґрунтовно і повно проаналізувати одержані матеріали. Так, якщо звернутись до наведеного прикладу (табл. 4.5), то аналіз представлених у ній матеріалів свідчить, що 76% учнів вірно почали виконувати завдання з визначення значення слова; правильно вказали питання, на яке відповідає слово, 96% учнів; визначили способи зміни цього слова – 42% учнів. Проте лише 38% школярів змогли встановити причинно-наслідкову залежність, тобто: визначити частину мови.

Решта учнів або зовсім не змогла визначити частину мови, або використала з цією метою зовнішні ознаки слова.

Таким чином, для визначення стану засвоєння школярами знань та вмінь з письма, читання, математики, природознавства тощо можуть використовуватися декілька підходів відстеження результативності учнів у навчанні: якісний, рівневий, поелементний та загальноелементний. Ці підходи до аналізу знань та вмінь можуть використовуватися як самостійно, так і з інтегральних позицій. Крім того, допускається перехід одного виду завдань в інший, хоча при цьому дотримується вимога відповідності між засобами контролю і різними видами завдань, стратегій їх проведення і способів формування учнем відповідей.

Важливо зазначити і те, що всі завдання, розроблені за даними методиками, можуть застосовуватися не лише як діагностичні, але й як навчальні. їхнє застосування сприятиме удосконаленню процесу навчання дітей з ПМР з мови, математиці тощо.

Після викладу теоретичних передумов розробки методики вивчення стану засвоєння знань, вмінь та навичок перейдемо до розгляду змісту конкретних методик з основних навчальних предметів початкової школи.

4.11.2. Якісний, рівневий та поелементний підходи до оцінювання навчальних досягнень з граматики та орфографії

Навчальною програмою «Українська мова» для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення передбачено формування в учнів з ТПМ розуміння граматичних та орфографічних явищ, що вивчаються, вміння пояснювати, обґрунтовувати свої судження, порівнювати, групувати явища мовлення, робити узагальнення та висновки. Особливе

значення має вміння учнів застосовувати знання у практиці усного та писемного мовлення.

Відповідно до освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами навчальний предмет «Українська мова» побудовано за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною (М. С. Вашуленко, Е. А. Данілавичюте, О. Ю. Прищепа, В. В. Тищенко, Л.І.Трофіменко, М. К. Шеремет та ін.).

Мовленнєва змістова лінія, яка є основною, передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу. З цією метою розвиваються, удосконалюються усні види мовленнєвої діяльності, якими учні певною мірою оволоділи у дошкільному віці (слухання-розуміння; говоріння), а також формуються, вдосконалюються види мовленнєвої діяльності, пов'язані з писемним мовленням (читання вголос і мовчки, робота з дитячою книжкою, письмові види робіт).

Основна мета *мовленнєвої змістової лінії* – формування в учнів із ТПМ знань з фонетики, морфології, лексики, граматики, правопису у системі лінгвістичних понять, а також навичок їх практичного застосування у різних видах і формах мовленнєвої діяльності. При цьому особливу увагу вчитель має звертати на формування діяльності використання засвоєних мовних знань у різних видах та формах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні, письмі. Корекційна робота спрямовується, передусім, на виправлення порушень у засвоєнні та використанні учнями фонологічних, лексичних та граматичних мовних знаків в усному та писемному мовленні, усної та писемної форм монологічного та діалогічного мовлення, на формування, розвиток та закріплення практичних мовних знань, що мають стати основою для формування уявлень про мову у системі лінгвістичних понять, попередження та корекцію дисграфій, дизорфографій, дислексій.

Під час *аудіювання* відбувається розвиток умінь уважно слухати, розуміти прослухане, виконувати після одного прослуховування певні завдання на матеріалі зв'язних (діалогічних і монологічних) висловлювань, а також на складеному з окремих одиниць різних мовних рівнів. Така робота проводиться на основі розвитку всіх рівнів сприйняття мовлення, слухових функцій та операцій, мовно-слухового аналізатора.

Розвиток усного мовлення (*говоріння*) передбачає роботу над зв'язним висловлюванням, оформленням власних думок з використанням етикетних формул та правил спілкування. Зважаючи на порушення мовленнєвого розвитку, учитель враховує скориговані вимовні навички, розвиває уміння практично оперувати засвоєними мовними одиницями у процесі мовної та моторної організації висловлювання (регулювання мовленнєвого дихання, дотримання пауз, правильної сили голосу, темпу мовлення, правильна вимова звуків). Головна мета з розвитку усного мовлення – навчати учнів будувати власні висловлювання; формувати у них навички діалогічного та монологічного мовлення; спонукати їх до самостійних висловлювань. Для цього передбачається проводити роботу з формування у дітей уміння відповідати на запитання, самим формулювати і ставити запитання. Необхідно залучати школярів до діалогу, до участі в колективних видах роботи (обговоренні прочитаного, побаченого; інсценуванні), до передачі змісту епізодів прочитаного тексту, переказу готових текстів і побудова своїх висловлювань на добре знайомі: на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів, розповідей родичів, знайомих про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя школярів тощо; залучати їх до спеціально створюваних ситуацій, які спонукали б їх висловлюватися. При цьому важливо прищеплювати школярам культуру спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника, призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитись іншому, погоджувати власні репліки з тим, що сказав співрозмовник, в умінні сказати йому добре слово, висловити критичне зауваження в такій формі, щоб нікого не образити.

Розвиток *писемного мовлення* як виду мовленнєвої діяльності має бути спрямованим на те, щоб навчити учнів користуватися писемним мовленням не лише на уроках української мови (виконання вправ, написання переказів, письмового висловлювання, складання переказу, опис, списування, диктант тощо), а й під час вивчення інших предметів. Учитель має пам'ятати про специфіку навчання письма учнів з ТПМ, враховуючи сформовані навички усвідомленого мовного аналізу, формування специфічних мовленнєвих механізмів (відтворення засвоєних мовних знань, графічна реалізація висловлювання, симультанно-сукцесивний аналіз та синтез), стан розвитку зорово-просторових, рухових, слухових функцій та операцій, дрібної моторики

рук. Беручи до уваги те, що у переважної більшості школярів з ТПМ наявні дисграфії, дизорфографії та велика кількість помилок у процесі опанування писемного мовлення, правил орфографії, учитель враховує труднощі та етапи корекційної роботи на заняттях учителя-логопед з їх подолання.

Одним із найважливіших видів мовленнєвої діяльності, робота над яким відбувається в початкових класах, є читання. У 2-4 класах для роботи з читання відведено спеціальні уроки, але й на уроках української мови цьому виду мовленнєвої діяльності важливо приділяти належну увагу.

Читання має на меті підготовку учнів молодших класів до самостійного опанування знань з різних шкільних предметів шляхом отримання інформації з літературних джерел під час навчання в середніх та старших класах. Формування навички читання у молодших школярів з ТПМ, насамперед, переслідує мету – попередження та корекція дислексій, подолання труднощів читання з урахуванням механізмів дислексичних помилок. Процес навчання читання у початковій школі відбувається опорою на особливості вимови, темпоритмчної та ритміко-інтонаційної сторін мовлення на основі сформованої навички усвідомленого мовного аналізу, ймовірного прогнозування, розуміння жанрової приналежності тексту, розвитку позитивних особистісних якостей, формуванні загальнонавчальних умінь та навичок.

Оцінювання результатів засвоєння програмового змісту учнями відбувається з урахуванням рівня оволодіння ними відповідними вміннями та навичками: оцінка не знижується за виконання вправ, що містять помилки, які є наслідком базової мовленнєвої патології (алалія, дизартрія, афазія, ринолалія поліморфна дислалії, заїкання).

Мовна змістова лінія, маючи спрямованість на засвоєння школярами із ТПМ знань про мову, мовні вміння, розробляється з урахуванням того, що в початковому курсі формування в учнів знань про мову, умінь виконувати певні види мовного аналізу є пропедевтичним. Цю роботу слід підпорядковувати розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних, стилістичних умінь.

Соціокультурна змістова лінія передбачає формування в учнів із ТПМ уявлення про мову як форму вияву культури українського народу, як засіб створення творів мистецтва (художньої літератури); розширення уявлень школярів про свою державу Україну, культуру

українського народу тощо. Ця робота має органічно поєднуватися з іншими аспектами навчання і реалізовуватися за допомогою дібраних навчальних текстів і тем для побудови діалогів і монологічних зв'язних висловлювань.

Діяльнісна змістова лінія спрямована на формування в молодших школярів із ТПМ уміння вчитися, що дає їм змогу організовувати і контролювати свою навчальну діяльність. Цей процес забезпечується мотивацією навчання, здатністю учнів докладати власні зусилля для досягнення результату, умінням виконувати мисленнєві операції і практичні дії, сформованими навичками самоконтролю та самооцінки.

Зазначені змістові лінії пронизуються діяльністю, що передбачає формування узагальнених умінь і навичок учнів, вироблення яких неможливе без оволодіння мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним). Корекційно-розвивальна робота забезпечує виправлення та формування в учнів з ТПМ порушених чи недорозвинених складових мовленнєвої діяльності, які зумовлюють як засвоєння мовних знань, так і використання їх в актах комунікації. Водночас сприяє попередженню виникнення можливих труднощів у навчанні, пов'язаних з проявами чи впливами вад мовлення.

Отже, сучасний навчальний курс граматики і правопису, що вивчається учнями з тяжкими ПМР в початковій школі, включає декілька **розділів**: «Текст», «*Речення*», «Слово. Значення слова. Будова слова. Частини мови», «Фонетика і графіка», «*Писемне мовлення*». **Тобто, спрощено – це**: «Звуки і букви», «Слово», «Речення», «Текст».

У кожному класі знання та вміння учнів з цих розділів концентрично розширюються. В процесі засвоєння цього навчального предмету в учнів формується лінгвістичне ставлення до мовлення, яке вивчається ними одночасно з різних сторін: з боку звуко-буквенного складу, лексичного та граматичного змісту слова, сполучення слів у реченні та речень у тексті. Це допомагає учням сприймати і розуміти мовлення як єдине ціле, окремі частини якого відповідним чином пов'язані між собою, тобто учні засвоюють мову як сукупність її проявів.

У кожному з названих розділів є навчальний матеріал, що підлягає засвоєнню, і матеріал, з яким учні тільки знайомляться.

З розділу «**Звук і буква**». **Знання**: звуки і букви; звуки голосні та приголосні; голосні наголошені та ненаголошені; приголосні тверді, м'які, дзвінки, глухі. **Уміння**: писати ненаголошені голосні; позначати м'якість приголосних в середині та в кінці слова; писати дзвінки та глухі приголосні, велику букву в словах та реченнях тощо.

З розділу «Слово». **Знання** частин мови: іменник, прикметник, дієслово (на які питання відповідає, як відмінюється); прийменник (до якої частини мови відноситься). **Уміння** писати прийменник окремо з іменником; правопис відмінкових закінчень іменника; правопис ненаголошених відмінкових закінчень іменника; правопис особових закінчень дієслова тощо.

З розділу «Склад слова». **Знання** про префікс, корінь, суфікс, закінчення. **Уміння**: зліто писати префікс, правильно писати ненаголошені голосні в корені слова; вірно писати суфікси та закінчення іменників, прикметників, дієслів та ін.

З розділу «Речення». **Знання** видів речень за інтонацією; розрізнення членів речення. **Уміння**: писати велику букву на початку речення, дотримуватись розділових знаків у кінці речення. В кінці навчання у початкових класах даний розділ використовується для узагальнення, систематизації знань та умінь у галузі синтаксису тощо.

Програмою з мови для початкових класів визначено також знання та уміння, необхідні учневі для оволодіння зв'язним мовленням (Розділ «Текст»). До кінця навчання у початковій школі учні повинні **вміти**: розрізняти тексти і не тексти, тексти художні, наукові та ділові; ділити тексти на частини та переказувати прочитане оповідання, казку, статтю, визначати тему і головну думку, сформульовану у тексті; складати тексти різних типів за зразком, за поданим планом, серією малюнків; писати перекази тексту та писати під диктовку текст, що включає вивчені орфограми тощо.

Таким чином, не зважаючи на те, що в курс граматики та правопису включені тільки розділи, важливі для початкового розуміння складу і побудови мовлення та для подальшого вивчення даного курсу в наступних класах, цей курс охоплює широке коло відомостей, що стосуються різних сторін мовлення. Програма потребує розуміння учнями з ПМР граматичних та орфографічних явищ, що вивчаються, вміння пояснювати, обґрунтовувати свої судження, співставляти, групувати явища мовлення, роботи узагальнення та висновки. Особливого значення в програмі надається вмінню учнів застосовувати знання в практиці усного та писемного мовлення.

Керуючись вихідними теоретичними положеннями та програмовими вимогами, розробляється спеціальна програма перевірочних усних завдань, диктантів, текстів, що базуються на використанні власне якісного, рівневого та поелементного підходів для визначення стану засвоєння граматики і орфографії.

А. Якісний підхід до вивчення стану засвоєння знань, умінь та навичок з граматики та правопису

Для одержання даних про повноту, міцність, системність засвоєних знань і умінь застосовувати їх в різних видах усних та письмових робіт розробляються зміст і методика спеціальної серії перевірочних завдань.

1 серію складають завдання, що потребують актуалізації, репродукції знань та умінь з усіх вивчених тем. Для цього учневі послідовно, починаючи з тем, що вивчались у 1 класі, пропонуються завдання, виконання яких передбачає обов'язкове застосування відтворювальної діяльності. Основні інструкції, що у цьому випадку використовуються: «Скажи, що таке іменник (прикметник, префікс, речення і т.д.)»; «Розкажи правило написання ненаголошених голосних у корені слова (глухих і дзвінких у середині слова; прийменника з іменником і т.д.)».

У цю серію входять також перевірочні завдання, які передбачають їх виконання учнями за інструкціями, що вимагають здійснення таких видів аналітико-синтетичної діяльності, як порівняння, узагальнення, класифікація, виключення, встановлення причинно-наслідкових закономірностей. З цією метою в завдання свідомо вноситься помилка, яку учень повинен відшукати. Наведемо відповідні приклади. Інструкція учневі: «Уважно ознайомся із запропонованим тобі завданням. Май на увазі, що у цьому завданні допущені помилки. Відшукай їх і підкресли олівцем: а) голосні: а, о, м, и, у, ш, а, с, р, ю, я, і, ї; б) приголосні: п, б, к, с, о, е, т, п, р; в) на дошці у класі, біля будинку, під книгою, у-чень; г) ло-ша, к-ни-га, карт-оп-л-я» тощо.

У **2 серії** школярам пропонуються усні та письмові завдання, що передбачають застосування засвоєних знань у різних видах практичних робіт. При розробці змісту завдань цієї серії враховується той факт, що помилки у дітей із ПМР у процесі виконання письмових завдань можуть викликатися як недостатнім засвоєнням навчальної теми, так і тим, що коли дитина записує текст під диктовку вчителя, фонемне розпізнання відбувається на основі безпосереднього сприймання складу слова та явного чи прихованого його промовляння. При творчому письмі цей процес проходить на основі слідів пам'яті, в основному, без опори на зовнішні ознаки. Через те у другу серію перевірочних завдань входять спеціально розроблені тексти – вісім видів диктантів (самодиктант, вільний, графічний, контрольний, попереджувальний, словниковий, слуховий, зорово-слуховий) з кожної основної навчальної теми, що

підлягала вивченню. Крім того, підбирається спеціальний дидактичний матеріал, який використовується учнями при виконанні творчих робіт (самостійне складання підписів під малюнками, опис серії малюнків) та розроблені тексти різних видів диктантів.

Стан уміння учнів з ПМР застосовувати засвоєні знання у практичних видах робіт вивчається також на матеріалі виконання ними завдань з фонемного та граматичного (морфологічного і синтаксичного) розбору (див. табл. 4.6).

Таблиця 4.6

Завдання для повного і часткового усного розбору

Вид розбору	Класи	Зразки завдань
Фонетичний	1-2 3-4	1. Підкресли в словах голосні букви. 2. Знайди слова з двома однаковими голосними. 3. Назви односкладове і двоскладове слово. 4. Прочитай слова «книжковий», «сіть», визнач кількість звуків і букв у кожному слові; назви голосні; назви приголосні; вкажи глухі, тверді, м'які; визнач кількість складів; визнач наголошений склад; назви ненаголошені склади.
Морфологічний (за частинами мови)	1-2	1. Що означає запропоноване тобі слово? 2. На яке питання відповідає? 3. Як змінюється? 4. Підбери дієслова одного часу. 5. Включи в текст задану граматичну форму.
Морфологічний (за складом слова)	2-3	1. Знайди у словах корінь, префікс і т.д. Доведи правильність своєї відповіді. 2. Підкресли в ряду слів однокореневі слова і доведи, що вони однокореневі.
Синтаксичний	1-2 2-3	1. Виділи в усному мовленні речення. 2. Полічи загальну кількість речень у тексті. 3. Вкажи вид речення. 4. Вкажи головні та другорядні члени. Постав до них питання. Вкажи зв'язок слів у реченні.
Граматико-орфографічний	1-5	Знайди орфограму в слові (реченні) і поясни її правопис.

В. Рівневий підхід до вивчення стану засвоєння знань, умінь та навичок з граматики та правопису

Відповідно до розробленої моделі рівнів засвоєння школярами знань та вмінь відбираються *чотири серії перевірочних завдань*. Сутність завдань полягає в тому, що одне й те ж перевірочне завдання подається чотирма його варіантами в залежності від того, який тип розумової діяльності (репродуктивно-пасивний, репродуктивний, репродуктивно-продуктивний, творчий) учня передбачається задіювати для його виконання. У залежності від того, який з чотирьох варіантів завдання учневі буде доступний, визначається тип його розумової діяльності та рівень (I, II, III або IV) засвоєння навчального матеріалу. Розкриємо сказане на прикладі завдання з теми «Головні і другорядні члени речення» (див. табл. 4.7).

Таблиця 4.7

Визначення типу розумової діяльності і рівня засвоєння знань та вмінь з теми «Головні та другорядні члени речення»

№	Зміст завдання	Характер розумової діяльності	Тип розумової діяльності	Рівень засвоєння
1.	Слова «діти» і «пішли» – головні члени речення? (речення «Вранці діти пішли до школи»).	Розпізнання та класифікація раніше вивченого навчального матеріалу	Пасивно-репродуктивний	I
2.	Розкажи правило про головні та другорядні члени речення.	Відтворення засвоєного програмового матеріалу і застосування його у різних видах практичних робіт за зразком.	Репродуктивний	II
3.	Як у реченні «Вранці діти пішли до школи» визначити головні і другорядні члени речення?	Відтворення і застосування засвоєних знань у нових навчальних ситуаціях	Репродуктивно-продуктивний	III
4.	Розкажи, що спільного між головними членами речення і чим вони різняться? Чим відрізняються від них другорядні члени речення?	Самостійне перетворення способів виконання навчальних завдань	Продуктивний	IV

С. Поелементний підхід до вивчення стану засвоєння знань, умінь та навичок з граматики і орфографії

Як вже зазначалося, на наступному (після рівневого) етапі розробки тестів досягнень зміст тем, відібраних для перевірки, розчленовується на найменші, закінчені за смыслом одиниці інформації (елементи). Таке поелементне розчленування теми і оцінка кожного елемента відповіді умовними одиницями є еталоном правильного виконання учнем кожного конкретного завдання. Наведемо відповідний приклад (див. табл. 4.8).

Таблиця 4.8

Оцінка елементів відповіді умовними одиницями

Розділ Програми	Тема	Елементи відповіді та їх оцінка										Загальний набір умовних одиниць	
		Визначення складових слова				Правопис							
						Ненаголоше них голосних коренів			Прикметнико вих суфіксів		Пре- фік сів		
Слово	Склад слова. Правопис ненаголоше них голосних. Правопис частин слова	Префікса	Закінчення	Кореня	Суфікс	О	Е	И	ЕНЬК	ЄНЬК	Іменникових	Прикметникових	22
		1	2	1	2	2	2	2	2	2	3	3	

Після виконання учнем кожної суттєвої операції завдання вчитель підраховує кількість правильно виконаних школярем елементів кожного завдання і оцінює відповідь в умовних одиницях.

Проілюструємо сказане на прикладах. Кількість умовних одиниць, що набрав учень, при виконанні завдання з визначення голосних і приголосних звуків і букв, наприклад, становив 14. Загальний набір умовних одиниць, як було визначено еталоном відповіді, дорівнює 22. Шляхом знаходження відношення числа вірно виконаних елементів до загального набору суттєвих елементів вираховується оцінка учня: $14/22=0,6$.

Далі оцінка учня, що виражена в умовних одиницях (0,6) співвідноситься з дванадцятибальною шкалою оцінок, яка прийнята у сучасній системі освіти (див. табл.4.4). Отже, оцінка виражена в умовних одиницях 0,6, за цією шкалою співвідноситься з «8» балами.

Аналогічно ця методика застосовується при оцінці елементів відповідей умовними одиницями всіх навчальних тем, що визначені для перевірки.

Дані про результативність засвоєння навчального матеріалу далі систематизуються і представляються у загальних таблицях.

Аналіз всіх отриманих матеріалів поелементного та загальноелементного контролю дає змогу проаналізувати стан виконання учнем з мовленнєвою вадою усіх суттєвих операцій перевірочних завдань і, що особливо важливо, *мати чіткі дані про ті операції, що учнями не засвоєні у процесі навчання.*

Отже, підсумовуючи викладене, необхідно відмітити, що поряд з традиційними методами перевірки та оцінки знань, умінь і навичок, педагогом мають розроблятися спеціальні завдання, застосування яких дає змогу визначити рівні засвоєння учнями програмового матеріалу і ступінь оволодіння ними тими суттєвими елементами знань та умінь, що визначені в еталонах відповідей. При використанні цього підходу рівні засвоєння понять, теоретичних положень, практичних умінь та навичок оцінюються, виходячи зі здібностей учня виконувати завдання репродуктивного та продуктивного характеру. Ці характеристики дозволяють диференціювати ступінь пізнавальної самостійності школярів з ПМР. Оскільки методика рівнів не завжди виявляє те, наскільки в знаннях учнів представлена структура зв'язків та відношень, то з цією метою використовується поелементна методика оцінки знань, умінь та навичок.

4.11.3. Методика оцінювання стану знань та навичок з читання

Читання – це багаторівневий процес, в якому беруть участь різні аналізатори: мовленнєворуховий, мовленнєвослуховий, загальноруховий, зоровий, між якими в процесі читання (як і в процесі письма) встановлюється тісний зв'язок і взаємообумовленість. Структура цього процесу тісно пов'язана з процесом усного мовлення і здійснюється на основі достатньо високого рівня його розвитку. Процес читання включає значну кількість психофізіологічних операцій, які на початку оволодіння ним представлені у розгорнутому (неавтоматизованому) вигляді. *Найбільш складними операціями читання є аналіз і синтез звуко-буквеної структури слова,*

встановлення оптичної єдності букви й акустичної єдності звуку, зоровий контроль, мнезис та ін.

Отже, навіть побіжний аналіз психофізіологічної структури процесу читання свідчить про багатогранність цього складного мовленнєвого виду діяльності і дає підстави прогнозувати те, що оволодіння цим процесом для дітей із ПМР становитиме значні труднощі. У спеціальній літературі значна кількість робіт присвячена проблемі специфічних, дислексичних, труднощів у засвоєнні читання. Однак також важливо визначити особливості стану засвоєння знань, умінь і навичок з читання молодших школярів з мовленнєвими вадами.

Уроки читання у спеціальні школі для дітей з ПМР є початковою ланкою літературної освіти учнів. На матеріалі доступних оповідань, віршів, казок діти вчаться розуміти зміст і головну думку твору, давати елементарну оцінку прочитаному, бачити авторське ставлення до подій та часів у прочитаних творах.

У змісті програми уроків читання на кожному році навчання можна спрощено виділити чотири основні розділи: «Тематика читання», «Навички читання», «Робота з текстом», «Позакласне читання». Зміст читання конкретизується текстами, підібраними за тематичним принципом, що дозволяє поступово формувати в учнів певні уявлення і поняття, пов'язувати матеріал зі спостереженнями за навколишнім життям, із життям суспільства, з пам'ятними датами та збагачувати їхній життєвий досвід.

У процесі читання й аналізу творів, передбачених програмою, *учні оволодівають навичками* правильного, свідомого читання цілими словами (з елементами складового читання важких слів). Водночас вчаться за допомогою вчителя визначити головну думку твору, відшукувати слова і вирази, які характеризують дійові особи, картини природи, вчаться складати план тексту і повно, вільно, стисло, в особах переказувати його.

Програма передбачає, що у 3 класі в основному *закінчується формування навичок читання* (80-100 слів за хвилину) і ускладнюється робота над текстом. Діти повинні вміти виділяти головну думку твору; виражати своє ставлення до героїв твору, подій, розрізняти головне і несуттєве, виконувати творчі роботи. В кінці навчання в початковій школі учні повинні вміти читати правильно, свідомо, в міру швидко та у відповідності з нормами літературної вимови; вміти самостійно підготуватись до виразного читання з використанням логічного наголосу, пауз, інтонації. Ширше, ніж у попередніх класах,

практикується читання про себе з одночасним виконанням певних завдань учителя тощо.

А. Зміст та методика якісного оцінювання стану оволодіння уміннями та навичками читання

Процес читання та розбору тексту пов'язаний з процесом формування таких якостей читання, як: усвідомленість, правильність, швидкість, спосіб читання.

Найголовнішою якістю читання є *свідоме читання*, тобто повне розуміння слів, речень, головної думки, ставлення автора до героїв та подій у тексті, що читається. Під *правильністю* читання розуміють безпомилкове і плавне читання слів і речень, тобто без пропусків, добавляння, перестановок букв, складів і слів, без помилок у застосуванні наголосу, інтонації. Правильність читання сприяє усвідомленню прочитаного, оскільки учень повніше розуміє зміст тексту, якщо читає слова, не перекручуючи їх. *Швидкість читання* – це такий темп, який забезпечує найбільшу усвідомленість тексту при читанні. Під *виразністю читання* розуміється вміння читати текст, дотримуючись пауз, інтонацій, логічних наголосів, емоційного забарвлення голосом. Виразність читання знаходиться у найтіснішому зв'язку з усіма якостями читання вголос.

Отже, всі зазначені якості читання невіддільні одна від одної, одна зумовлює іншу і залежить від неї.

Розкриємо зміст тих методик, за допомогою яких здійснюється якісний підхід до оцінки знань та вмінь з читання молодших школярів з ПМР.

З метою *визначення швидкості читання* кількість слів тексту ділиться на час, що необхідний для читання. В текстах зі значною кількістю слів підраховуються лише слова перших рядків тексту і визначається їх середня кількість у рядку. Далі підраховується загальна кількість рядків і їх число перемножується на середню кількість слів у рядку. Таким чином, встановлюється (приблизно), скільки слів у всьому тексті. Далі за допомогою секундоміра визначається час читання і, використовуючи просту формулу $K/ч$ (де K – це кількість слів у тексті, а $ч$ – час читання в секундах), знаходиться швидкість читання. На кінцевому етапі роботи (з метою економії часу при підрахунку) застосовується номограма для визначення швидкості читання. На її лівій вертикальній осі знаходяться числа, що дорівнюють кількості слів

тексту, а на нижній горизонтальній осі – числа, що показують час у хвилинах і секундах, витрачених на читання цього тексту. Точка перетину двох перпендикулярів, що виходять з цих точок, вказує на швидкість читання учня. Як відомо, оцінка за швидкість читання не виставляється, однак одержані відомості враховуються при виведенні загальної оцінки.

При визначенні швидкості читання також простежується поле сприймання інформації, тобто величина поля зору. Перед очима учня вчитель тримає дзеркало так, щоб воно не заважало дитині читати, але разом з тим можна було спостерігати за рухом одного ока (при цьому педагог стоїть позаду учня). Поряд з рухом ока зліва направо по строчці фіксується рух очей у зворотному напрямку, що (при аналізі одержаних матеріалів) дає змогу виявити тих учнів, які мали найнижчі показники поля сприймання тексту.

Ефективність процесу читання, як відомо, залежить не тільки від швидкості читання, але й особливо від здатності дитини розуміти матеріал, що читається.

Здатність до розуміння тексту – це та сукупність якостей і ознак особистості, що дає їй можливість сприймати інформацію так, щоб уловлювати її смисл. Показником здібності розуміти прочитане є вміння школяра передавати зміст матеріалу у формі переказу або відповідей на запитання до тексту. Метод запитань, на думку дослідників (А.Н.Корнєв, Ф.Льозер, Н.Ф.Скрипченко та ін.), є найбільш об'єктивним методом контролю і тому до кожного перевіреного тексту у відповідності з цільовою установкою готується ряд запитань. Їх кількість залежить від тексту, але, разом з тим, обов'язково передбачається постановка запитань до найбільш важливих його місць. При цьому до деяких текстів, які пропонуються учням 3-4 класів, передбачається постановка запитань таким чином, щоб усунути відповіді, які могли б ґрунтуватись на загальних попередніх знаннях учнів. При розробці системи питань враховуються дані досліджень про те, що середня ступінь розуміння текстів складає близько 60-70% у тих випадках, коли текст прочитано один раз. Для спрощення підрахунків при такому методі контролю до кожного тексту розроблюється по 10 запитань. Отже, щоб досягти рівня розуміння 60-70% прочитаного, учень повинен дати відповідь на 6-7 запитань з 10. У тих випадках, коли учень розуміє лише 50% прочитаного, проводиться повторне читання тексту.

Проілюструємо викладену методику на відповідному прикладі (див. табл. 4.9).

Таблиця 4.9

**Якісне оцінювання ступеня розуміння учнями змісту оповідання
В. Сухомлинського «Іменинний обід»**

Прізвище автора. Назва твору. Клас.	Зміст запитань за текстом	Еталонна відповідь на запитання
В. Сухомлинський «Іменинний обід» (2 клас)	1. Скільки років Ніні та її бабусі?	Ніні 8-ий рік, бабусі – 82 роки.
	2. З приводу чого мама приготувала обід?	У Ніні був день народження.
	3. Кого Ніна запросила на святкування дня народження?	Ніна запросила на свій день народження найкращих подруг
	4. Чому Ніна злякалась, що за святковий стіл сяде бабуся?	У бабусі тремтять від старості руки. Ніна боїться, що подруги будуть потім сміятися з неї.
	5. Чому мама змінила своє попереднє рішення влаштувати іменинний обід?	Мамі було соромно за Ніну, яка так поставилась до своєї бабусі.
	6. Чи можна зробити висновок, що Ніна не любила свою бабусю?	У тексті таких слів немає, але сам вчинок Ніни свідчить про те, що вона недостатньо любила бабусю.
	7. Подруги Ніни справді сміялися б зі старої людини?	Гадаємо, що ні, адже так поведуться лише невиховані й жорстокі діти.
	8. Ви могли б повести себе так, як Ніна?	Розповіді дітей підкріплюються словами тексту.
	9. Чому вчить це оповідання?	Оповідання вчить тому, що до старших і хворих людей, зокрема до своїх рідних, треба ставитись з повагою та любов'ю.
	10. Кого і як ви змалювали б на уявній картинці? Які фарби для цього можна використати?	Детальні розповіді дітей підкреслюються словами тексту.

Отже, для визначення якісної оцінки стану засвоєння молодшими школярами з ПМР знань, умінь та навичок з читання застосовується серія спеціально розроблених завдань, спрямованих на вивчення таких якостей читання як усвідомленість, правильність, виразність та швидкість.

В. Рівневий підхід до вивчення стану засвоєння знань, умінь та навичок читання

На основі аналізу та узагальнення даних, що наявні у психологічній та лінгвістичній науках, а також аналізу всіх викладених раніше методичних технологій розробляється спеціальна методика, спрямована на вивчення рівнів сформованості знань, умінь та навичок молодших школярів з читання. У даному випадку питання вивчення стану засвоєння учнями навчального матеріалу ще тісніше, ніж при вивченні особливостей засвоєння ними граматики та орфографії, *пов'язане зі станом розвитку у цієї категорії школярів різних аспектів мовленнєвого висловлювання: програмування, лексико-граматичного розгортання, розуміння*. Через те, розроблюючи перевірочний матеріал, для визначення рівнів засвоєння читання, за основну мовленнєву одиницю приймаємо текст, що найбільш повно характеризує особливості сформованості аспектів породження та розуміння мовленнєвого висловлювання, а також визначає ступінь прояву самостійності учнів при виконанні відповідних завдань.

Аналіз літературних джерел свідчить, що у вітчизняній та зарубіжній науці ствердився підхід до зв'язного мовлення як до складної ієрархічно організованої мовленнєво-мисленнєвої діяльності, продуктом якої є текст. ***Текст виступає в діалектичній єдності двох планів: внутрішнього, предметно-сислового, і зовнішнього, формально-мовленнєвого*** (Л.С.Виготський, Н.І.Жинкін, І.А.Зимня, А.А.Леонтьєв, О.Р.Лурія, А.К.Маркова).

Внутрішній план тексту розглядається як деякий заданий інтелектом зміст, який, розгортаючись у структурі текстового повідомлення, є ієрархією планів (програм): від програм всього тексту до програм кожного окремого речення. *Зовнішній план тексту*, за думкою ряду дослідників (В.В.Воробйова, Г.Я.Солганик та ін.), є лінійною послідовністю речень, організованих за мовними правилами у групу лексично і синтаксично залежних (комунікативно-слабких та комунікативно-сильних) речень. *Складна організація тексту потребує*

спеціально розроблених завдань, спрямованих на вивчення стану як репродуктивних, так і продуктивних можливостей учнів відтворювати програму вихідного повідомлення.

Враховуючи все сказане і у відповідності до розробленої моделі рівнів засвоєння знань та умінь, створюються чотири серії перевірочних завдань, виконання яких зумовлює застосування учнями різних типів розумової діяльності. Тип розумової діяльності, що переважає при виконанні учнями перевірочних завдань по розпізнанню, репродукції чи самостійному породженню мовленнєвого висловлювання, розглядається як підстава для віднесення відповіді школяра до одного з чотирьох рівнів засвоєння. Разом з тим передбачається, що аналіз результатів виконання цих завдань свідчатиме також про особливості відтворення учнями вихідного повідомлення, розвитку і втілення замислу у мовленнєве висловлювання.

Перша серія завдань спрямовується на виявлення репродуктивно-пасивних можливостей учня і включає завдання на розрізнення, впізнання і класифікацію тексту у співставленні з не текстами. Дана серія завдань дозволяє також виявити, в якій мірі у молодших школярів із ПМР сформовані правила зв'язного мовлення.

Друга серія включає завдання на повне і коротке відтворення засвоєного тексту (казки, оповідання чи байки). Поряд з виявленням стану розвитку репродуктивного типу розумової діяльності ці завдання спрямовуються на оцінку вміння учнів відтворювати програму вихідного повідомлення.

Третя серія включає завдання на продовження тексту за зачином, реконструкцію оповідання за опорними словами і словосполученнями, що пред'являються учням у правильній послідовності, тобто на виконання роботи, що потребує застосування репродуктивного-продуктивного типу розумової діяльності. Ця серія завдань спрямовується також на визначення рівня знань та умінь учнів з ПМР здійснювати задум мовленнєвого висловлювання, розгортати і втілювати його в тексті.

Четверта серія завдань спрямовується на виявлення продуктивних можливостей учнів. З цією метою (в межах навчальної програми) використовуються творчі види робіт, що вимагають суб'єктивно значимої для учня перебудови способу виконання завдання для створення тексту. Для цього застосовуються завдання по складанню оповідань: за серією малюнків, за опорними словами, на задану тему, за кінцівкою, на основі уявлення. Учні повинні здійснити певні операції зі

зміненими різними способами (у порівнянні з оригіналом) текстами чи текстовими матеріалами з тим, щоб відновити початковий, вихідний текст чи створити новий текст із текстових матеріалів. При виконанні цих завдань перевіряється вміння учнів схоплювати загалом тему, запропоновану для створення тексту, визначати його комунікативну тему, формувати план висловлювання, виявляти та виправляти помилки з тим, щоб із зміненого тексту відновити початковий текст чи з текстових матеріалів створити власний текст оповідання.

Далі перед педагогом постає складне питання, пов'язане з вибором способу використання конкретного навчального матеріалу для його подальшого контролю й оцінки. Проте, виходячи з визначених критеріїв моделі рівнів засвоєння, один і той же текст педагог може подати на різних рівнях засвоєння (див. табл.4.10).

Таблиця 4.10

**Визначення типу розумової діяльності
і рівня засвоєння знань та вмінь.**

Тема «Вовк та козенята», українська народна казка, 2 клас

№	Зміст завдання	Характер розумової діяльності	Тип розумової діяльності	Рівень засвоєння
1.	Послухай два тексти про вовка і козенят. Визнач, який текст (1-ий чи 2-ий) є казкою? 1 текст. «Вовк та козенята» (зачитується українська народна казка). 2 текст. «Біля будинку дбайливого хазяїна у теплому хліві жила коза з козенятами. Взимку сюди занадився вовк. Але господар відігнав вовка і врятував козенят».	Визначення та класифікація навчального матеріалу	Пасивно-репродуктивний	I
2.	Послухай (прочитай) українську народну казку «Вовк та козенята». Перекажи казку.	Відтворення засвоєних знань	Репродуктивний	II

3.	Розглянь малюнки (на дошці вчитель прикріплює чотири сюжетні малюнки з серії «Вовк та козенята». Малюнки прикріплено у хаотичній послідовності). За цими малюнками у казці «Вовк та козенята» відшукай і прочитай відповідні речення.	Застосування засвоєних знань у змінній ситуації	Репродуктивно-продуктивний	III
4.	Уяви і скажи, що могло б у цьому оповіданні бути потім. Опиши малюнок природи, де відбувались події казки.	Трансформація вихідних даних для одержання суб'єктивно нової інформації	Продуктивний	IV

Проте використання одного і того ж матеріалу з читання на різних рівнях обмежує можливість одержання значних за обсягом даних. Тому у відповідності з типами розумової діяльності можуть також розроблятися чотири серії завдань, що включають в себе різний навчальний матеріал з читання, а у деяких серіях можуть використовуватися спеціально складені педагогом оповідання.

При цьому передбачається і враховується головне – всі завдання повинні розроблятися з урахуванням типу розумової діяльності, що переважає при їхньому виконанні, тобто з урахуванням рівневої моделі засвоєння. Наведемо схему, згідно якої розробляються конкретні перевірочні завдання (див. табл. 4.11).

Таблиця 4.11

Схема розробки завдань для визначення рівнів засвоєння знань, умінь та навичок з читання

Рівень засвоєння	Тип розумової діяльності	Характер розумової діяльності	Завдання
I	Пасивно-репродуктивний	Сприймання, розрізнення, усвідомлення, класифікація вивченого програмового матеріалу	Завдання, спрямовані на розрізнення і класифікацію: беззмістовних буквосполучень (неслова); слів-прототипів; тексту і нетексту; оповідання – казки – байки – статті; різних типів текстів (розповідні, описові, художні).

II	Репродуктивний	Відтворення (переказ) тексту (за зразком)	Завдання, що передбачають різні (повний, короткий, вибірковий) види переказу тексту; відповіді на питання.
III	Репродуктивно-продуктивний	Відтворення тексту з елементами творчої роботи	Завдання, що передбачають продовження тексту за зачином; відновлення тексту; складання усного (письмового) оповідання за серією малюнків.
IV	Продуктивний	Самостійна перебудова способів виконання завдання	Завдання, спрямовані на виконання завдань по створенню текстів на основі уяви, на задану тему, за опорними словами, за кінцівкою.

Проілюструємо викладене конкретними прикладами завдань по кожному із зазначених рівнів засвоєння.

Завдання 1-ої серії (1 рівень засвоєння; репродуктивно-пасивний тип розумової діяльності). Для цієї серії використовуються спеціально розроблені завдання.

У 1 класі (1 півріччя) як стимульний матеріал можуть використовуватися групи беззмістовних буквосполучень (неслова), що співпадають зі словами-прототипами у вимові і в характерних закінченнях. Всі слова друкуються на окремих картках. За інструкцією діти повинні прочитати написане на картках і якомога швидше підняти руку, якщо з'явиться змістовне слово. Застосовується змішаний порядок пред'явлення слів – неслів. *Приклад мовленнєвого матеріалу:* кішка, голубка, сімка, цуценя, ковубка, цуцоня і т.д., всього 30 слів. У даному випадку враховується при мовчазному читанні стан сформованості в учнів фонематичних уявлень, при голосному – стан фонематичного сприймання.

Починаючи з 2 півріччя 1 класу і по 4 клас, учням пропонуються завдання на сприйняття й розрізнення текстів-нетекстів. З цією метою використовуються тексти з різною (в залежності від класу) кількістю слів та групи окремих, не пов'язаних за змістом оповідання, речень. Діти повинні їх прочитати і визначити, де текст (оповідання) та де нетекст, а окремі речення. Таким же чином пропонуються завдання, спрямовані на оцінку сприйняття та розрізнення учнями оповідання і вірша.

У кінці 1 класу та у всіх інших класах використовуються також завдання на виключення або скорочення тексту. В даному випадку у підібраних текстах учні виключають ті частини, що, за їхньою думкою, є зайвими.

Якщо учень відчуває значні труднощі при самостійному виконанні завдання, то педагог просить порівняти текст з купюрами й оригіналом та знайти місце скорочення.

Наведемо приклад відповідного мовленнєвого матеріалу. Оповідання «Дощ іде». «Восени було холодно. Кожний день йшов холодний дощ. Все було некрасиве і чорне: і дерева, і ліс і річка. Теплий дощ весело стукав у вікно. А у будинку – затишно і тепло. Юля сиділа вдома, гралась, на вулицю не ходила».

Завдання 2-ої серії (репродуктивний вид розумової діяльності, II рівень засвоєння). При розробці цієї серії завдань педагог з того, що при установці на відтворення основного змісту тексту відбувається, головним чином, узагальнення висхідних ланок змісту. Якщо ж перед учнем стоїть завдання максимально повного відтворення, то це вимагає застосування таких розумових операцій, як деталізація, дроблення, повторення окремих його частин. Таким чином, переробка оригіналу тексту при відтворенні, його перебудова – це підсумок активного ставлення учня до того змісту, що ним відтворюється. Разом з тим, це і результат спрямованої розумової діяльності учня. У відповідності з тим, як буде сприйнята і потім відтворена вихідна інформація, залежить у певній мірі ефективність самої навчальної діяльності. Отже, підготовлені таким чином перевірочні завдання дають змогу вивчити стан сформованості елементів смислової програми вихідного тексту.

Для переказу можна запропонувати учням твори з таких розділів: «Школа» (1-ий клас); «Осінь щедра, осінь золотава» (2-ий клас); «Ой, прийшли морози і зима настала», «Давно те діялось» (3-ий клас); «Видатні письменники України» (4-ий клас).

Завдання 3-ої серії (репродуктивно-продуктивна діяльність, III рівень засвоєння) розробляються таким чином, щоб у кінцевому результаті можна одержати дані, які свідчили б про вміння учнів відтворювати текст не на основі повного обсягу смислової програми, а лише за програмою одного або декількох смислових відрізків тексту. Тобто, у вихідному тексті обов'язково урізається опорна смислова віха (елемент великої програми), що кваліфікується як «велика смислова шпарина». Таким чином, завдяки виключенню елемента «способу викладу», свідомо порушується цілісність і зв'язність тексту, хоч

основа його і зберігається. З урахуванням зазначеного розробляються реконструюючі завдання. Наведемо приклад.

Інструкція: «Хлопчик Костя писав лист до свого друга Миколи. Коли він закінчив його писати, то ненавмисно розлив на аркуш фарбу. Через те деякі слова важко прочитати. Допоможи Кості відновити лист».

Добрий д... Мико..

Як ти ...веш? Мені по... двох папуг. Вони ду... к..ві. Але пог... ..дять. Чи ти не м... ..ось запитати, чим їх краще го...? Якщо ти не, то за... у хлопців зі

....су. Нап.... мені.

Г....д..... Костя.

Таким чином, виконання завдань цієї серії вимагає застосування дітьми репродуктивно-продуктивного типу розумової діяльності, бо передбачає удосконалення та виправлення дитиною збереженої основи тексту з тим, щоб відновити вихідний текст. При виконанні цієї серії завдань необхідна достатня сформованість в учнів вміння схопити зміст тексту загалом та вибрати, поєднати або переставити мовленнєві знаки, виявити й виправити помилки в тексті з метою його відновлення.

Завдання 4-ої серії (IV, творчий, рівень засвоєння) передбачають використання учнями для їх виконання задіювання продуктивного типу розумової діяльності, тобто вміння трансформувати вихідні дані для породження самостійних мовленнєвих висловлювань. З цією метою педагог готує конкретні завдання, суть яких полягає в тому, що учням повідомляється комунікативне завдання, основна логічна схема (комунікативний план як диспозиція) та фактичний матеріал до кожного з пунктів диспозиції. На основі запропонованих даних учні повинні конструювати текст, виявляючи при цьому вміння розвивати задум у мовленнєве повідомлення. Наведемо приклади завдань даної серії.

Інструкція: «Прочитай слова, що надруковані на картці. З цих слів склади оповідання. Це оповідання можна назвати «Незакінчений малюнок». Якщо тобі не подобається така назва, то заголовок до оповідання придумай сам». Мовленнєвий матеріал: кішка, лежати, Наталка, взяти, папір, олівець, почати, малювати, побачити, песик, злякатись, утекти, не закінчити, малюнок.

Інструкція: «Послухай тільки початок оповідання. Закінчи це оповідання самостійно: Нещодавно з учнями класу я був у цирку. Там я

побачив, як клоун вчить собаку їздити на мотоциклі. Тоді я вирішив ...».

Таким чином, завдання 4 серії дають змогу не тільки визначити рівень засвоєння учнями програмового матеріалу з читання, а й вивчити ступінь сформованості у них вміння схоплювати зміст тексту в цілому, сформулювати його план і на цій основі створити власний текст, використовуючи ті дані, що їх запропонував педагог.

Отже, виконання розроблених чотирьох серій перевірочних завдань сприяють визначенню як рівнів засвоєння школярами знань, умінь та навичок з читання, так і виявленню особливостей розвитку та втілення задуму у мовленнєве висловлювання. Таким чином, розроблені завдання чотирьох серій дозволяють, у кінцевому результаті, вивчити особливості як читання, так і усного висловлювання молодших школярів з ПМР. Таке вивчення здійснюється на основі зчитування та запам'ятовування окремих частин тексту висловлювання при подальшому його породженні через послідовний вибір і співставлення різних прогнозів з програмою висловлювання, що породжується.

С. Поелементний підхід до вивчення стану засвоєння знань, умінь та навичок читання

При застосуванні поелементної оцінки засвоєння програмового матеріалу з читання (як і при поелементному контролі засвоєння знань, умінь та навичок з граматики та орфографії) тексти оповідань, казок, байок та ін. розчленовуються на закінчені за змістом елементи. Кожний з елементів оцінюється умовними одиницями, залежно від його значущості по відношенню до інших елементів у цьому ж тексті; найбільша одиниця присвоюється тому елементу, який розкриває головну думку твору. Поелементний контроль здійснюється шляхом порівняння результату виконання кожної суттєвої операції тексту з еталоном. Проілюструємо сказане відповідним прикладом (див. табл.4.12).

Як показують дані таблиці, у темі «Картини осінньої природи» виділено 11 суттєвих елементів відповіді учня, які сумарно оцінені у загальному наборі 32 умовними одиницями. Якщо гіпотетично передбачити, що оцінка елементів відповіді учня становитиме, наприклад, 18 умовних одиниць, то за формулою: $K=a/p=18/32$, коефіцієнт засвоєння ним цієї теми дорівнюватиме 0,5. За шкалою

Курс математики як основоположна частина математичної освіти навчання і виховання молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку ґрунтується на відповідному змісті Базового компонента дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Навчальна програма для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (Гаврилова Н. С., Ільяна В.М. та ін.) будується за такими змістовими лініями: «Числа, дії з числами»; «Величини та множини»; «Математичні вирази, рівності, нерівності»; «Сюжетні задачі»; «Просторові відношення, геометричні фігури». Основу змісту початкового курсу математики становить арифметика цілих невід'ємних чисел і вимірювання величин. На пропедевтичному рівні подаються елементи алгебри та геометрії. Програма побудована концентрично – зміст розділів у кожному класі розширюється і доповнюється. Таким чином забезпечується поступове розширення й ускладнення навчального матеріалу, його актуалізація, повторення, закріплення.

У зміст навчального матеріалу введено ті елементи знань та умінь, які учні мають засвоїти впродовж певного проміжку часу. Їх зміст розкрито у таких розділах: *«Кількісний склад числа», «Склад числа», «Розрядний склад числа», «Множення і ділення», «Величини»* тощо. У розділах також подано матеріал, який учитель використовує як підґрунтя при вивченні учнями нового навчального матеріалу. Визначений у програмі обсяг навчального матеріалу є необхідним і достатнім для формування в учнів з ПМР математичної компетентності, а також готовності до вивчення математики на наступному ступені освіти.

Проведений аналіз навчальної програмами з математики для спеціальних шкіл для дітей з ПМР свідчить, що вивчення натуральних чисел, нуля і формування математичних понять у програмі тісно пов'язане з навчанням розв'язувати прості арифметичні задачі. У процесі роботи над ними в учнів формуються вміння, що сприяють оволодінню аналізом, необхідним для розв'язання складних задач. У підготовчому і 1 класах розв'язуються прості задачі, у програму 2 класу входять неважкі складені задачі, у 3-4 класах складність задач наростає. При перевірці знань, умінь та навичок вирішувати арифметичні задачі, крім оцінки рівня сформованості математичних понять, враховується стан уміння школярів читати текст задачі, вичленовувати відомі та невідомі величини, контролювати себе у виборі арифметичних дій,

встановлювати їх послідовність для відповіді на питання задачі, а також точно пояснювати виконані дії та складати повну відповідь на питання задачі.

У зв'язку з поступовим розширенням кола чисел, що вивчаються, і послідовним введенням нових одиниць виміру програма передбачає також вивчення учнями на протязі всього початкового навчання різних величин та способів їх виміру. У 4 класі всі вивчені одиниці виміру величин приводяться у систему.

Отже, в цілому, приділяючи значну увагу формуванню в учнів свідомих та міцних, а в багатьох випадках доведених до автоматизму навичок обчислення та вміння вирішувати задачі різними способами, програма передбачає: *формування у дітей доступних узагальнень навчального матеріалу; розуміння загальних принципів та законів, що лежать в основі матеріальних фактів; усвідомлення тих зв'язків, які існують між явищами, що розглядаються. Програма передбачає розкриття взаємозв'язку між прямими та оберненими діями, між компонентами та результатами дій.* Важливе значення надається постійному використанню співставлення, порівняння, протиставлення пов'язаних між собою понять, дій, з'ясуванню схожості і відмінності у фактах, що вивчаються. Узагальнюючи, зауважимо, що у спрощеному вигляді в програмі з математики чітко визначені ті знання і вміння, якими учні оволодівають у початкових класах. Зокрема:

Учні повинні знати: *1 клас:* назву, послідовність і позначення чисел від 0 до 20; таблицю додавання в межах 10 і відповідні випадки віднімання; *2 клас:* послідовність і назви чисел від 0 до 100; таблицю додавання однозначних чисел і відповідних випадків віднімання (на рівні автоматизованих навичок); назви цих чисел і чисел, що відшукуються при додаванні і відніманні; *3 клас:* назви дій при множенні та діленні, їх позначення; прийоми перестановки множників; таблицю множення однозначних чисел; порядок виконання дій, що містить 2-3 дії (з дужками і без них). У кінці третього року навчання учні повинні знати таблицю додавання і множення однозначних чисел (на рівні автоматичної навички); послідовність чисел від 0 до 1000 (називати, читати, писати); одиниці довжини, маси, часу та їх позначення; *4 клас:* таблиці виміру величин; взаємозв'язок між такими величинами як ціна, кількість та вартість; швидкість, час та шлях при рівномірному русі.

Учні повинні вміти: *1 клас:* читати і записувати числа від 0 до 20; усно виконувати додавання і віднімання у межах 20 з виконанням

засвоєних прийомів обчислення (додавання числа за його частинами, перестановка чисел – при додаванні; віднімання числа за його частинами і віднімання на основі знання відповідного виду додавання) і утворювати числа першої і другої п'ятірки; рахувати десятками й одиницями; читати, записувати і знаходити значення простих числових виразів (без дужок); вирішувати прості задачі на додавання, віднімання; розпізнавати і називати прості геометричні фігури. **2 клас:** послідовно називати числа від 0 до 1000; використовувати таблицю додавання та віднімання однозначних чисел; знаходити числові значення буквеного виразу; вирішувати задачі у 2-3 дії (арифметичні дії додавання і віднімання); знаходити значення числового виразу, що містить 2-3 дії (з дужками і без них). **3 клас:** читати і записувати прості вирази (суму, різницю, частку, добуток); застосувати правило порядку виконання дії у виразах, що мають дві дії; вирішувати задачі на 1-2 дії (за діями і за складанням виразу); знаходити довжину відрізка; накреслювати відрізок даної довжини. У кінці третього року навчання учні повинні вміти правильно виконувати чотири арифметичні дії в межах 1000; письмово виконувати додавання і віднімання багатозначних чисел і називати компоненти графічних дій; розв'язувати текстові задачі, що містять відношення «менше на», «більше на», «менше в», «більше у». **4 клас:** читати та записувати числа в межах мільйона; виконувати письмово множення та ділення багатозначних чисел на одно та двозначне число.

Зміст текстів розроблених перевірочних робіт повинен включати в себе основні питання розглянутих розділів курсу математики чотирирічної структури початкової школи; завдання готуються з урахуванням вимог до знань, умінь і навичок учнів. Головний зміст розроблених завдань складають натуральні числа, чотири арифметичні дії з цілими невід'ємними числами і найважливіші їх якості. Тобто перевіряються ті знання, уміння й навички, на основі яких в учнів із ПМР формується свідоме засвоєння усних та письмових математичних обчислень.

Разом з тим завдання розробляються таким чином, щоб це дало змогу виявити в учнів ступінь сформованості уміння розв'язувати текстові задачі, а також рівень засвоєння геометричного та алгебраїчного матеріалу. Значна увага при подальшому аналізі одержаних матеріалів приділяється визначенню глибини засвоєння учнями математичної термінології. Для визначення стану засвоєння

програмового матеріалу також використовується якісний, рівневий та поелементний методи перевірки й оцінки знань та умінь.

А. Якісний підхід до вивчення стану засвоєння знань, умінь та навичок з математики

Для якісного оцінювання стану засвоєння програмового матеріалу використовуються **чотири види математичних диктантів** (зоровий або зорово-слуховий, пояснювальний, вибіркового, творчий).

Зоровий та зорово-слуховий диктанти проводяться за такою методикою: підібрані вправи учитель записує на дошці, графічно виділяючи ті елементи, якість засвоєння яких треба визначити; учні читають вправи, фіксуючи увагу на виділеному. Педагог пояснює зміст виділених елементів вправ. Потім вправи закриваються, а учні записують їх під диктовку або по пам'яті. Закінчивши диктувати, вчитель відкриває вправи і пропонує учням звірити написане в зошитах і на дошці. Зоровий, зорово-слуховий та **слуховий (пояснювальний)** диктанти найбільш доцільно використовувати при перевірці засвоєння учнями матеріалу, що потребує формування навичок, доведених до автоматизму та утримання знань в оперативній пам'яті.

Методика проведення **вибіркового** диктанту полягає в тому, що учні записують не все завдання, що диктує учитель, а лише ту частину, яку він визначає. З цією метою педагог дає завдання повторити той матеріал, який буде перевірятись; пояснює, що саме повинні вибрати учні з математичного диктанту. Цей вид робіт сприяє не тільки засвоєнню знань і навичок обчислення, а й уміння швидко орієнтуватися в даному матеріалі, виділяти головне, бачити відмінність між прийомами, типами завдань в одній спільній темі, визначати ступінь уваги учня.

Методика проведення **творчого** диктанту полягає в тому, що учитель записує на дошці компоненти завдання на засвоєну учнями тему. Школярі під керівництвом учителя або самостійно усвідомлюють їхній зміст, аналізують і виконують завдання, обов'язково включивши в нього ті компоненти, які педагог записує на дошці. Для повсякденного контролю творчий вид робіт на уроках математики застосовується зрідка. Творче виконання вправи з математики потребує від учнів високого рівня засвоєння знань, а також додаткового часу для того, щоб вони змогли зосередитись і творчо підійти до виконання завдання. Учні також може пропонуватися диктант на самостійне складання

задачі за даними, які запропоновані учителем, та складання задачі оберненої до тієї, яка розв'язувалась у класі.

Наведемо конкретні приклади завдань для кожного із зазначених видів математичних диктантів.

Зоровий (зорово-слуховий) пояснювальний математичний диктант. Тема: «Довжина й одиниці її виміру», 2-ий клас. Методика проведення: вчитель записує на дошці завдання (або вивішує спеціальну таблицю мір): $1 \text{ см} = \underline{10 \text{ мм}}$; $1 \text{ м} = \underline{100 \text{ см}}$; $1 \text{ м} = \underline{10 \text{ дм}}$. Увага учнів зосереджується на підкреслених величинах. Далі учні записують таблицю по пам'яті. В кінці проводиться перевірка виконання завдання.

Як приклад **вибіркового диктанту**, наведемо перевірочну методику з теми: «Додавання і віднімання однозначного та двозначного числа з використанням прийому порозрядного додавання та віднімання», 2-ий клас. Вчитель записує на дошці приклади на додавання та віднімання і пропонує учням обчислити їх, а в зошитах вибірково записати лише ті, в яких різниця дорівнювала заданому числу, наприклад, 44.

Методику **творчого математичного диктанту** розглянемо на прикладі теми «Встановлення закономірності послідовності чисел натурального ряду (у межах від 1 до 30)», 4-ий клас. Вчитель креслить на дошці таблицю (див. табл. 4.13) і дає учням завдання встановити, які числа потрібно вставити в пропущені клітинки кожного ряду чисел.

Таблиця 4.13

1	2	3					
3	6	9					

3	6	9					
2	5	8					

1	2	3					
2	4	6					

Такими є зміст і методика перевірочних завдань, що можуть використовуватися для якісної оцінки знань, умінь та навичок учнів з ПМР з початкового курсу математики.

В. Рівневий підхід до оцінювання стану засвоєння математичних знань, умінь та навичок

Як і при визначенні рівнів засвоєння знань та умінь з граматики, орфографії і читання для розв'язання аналогічного завдання на математичному матеріалі, розробляються чотири серії перевірочних завдань, виконання яких передбачає застосування учнями репродуктивно-пасивного (I рівень засвоєння), репродуктивного (II рівень засвоєння), репродуктивно-продуктивного (III рівень) або творчого (IV рівень засвоєння) типу розумової діяльності.

Наведемо конкретні приклади розроблених завдань, що можуть бути запропоновані учням 1-4 класів для встановлення рівнів засвоєння знань, умінь і навичок з початкового курсу математики (див. табл. 4.14).

Таблиця 4.14

Завдання для визначення рівнів засвоєння математичного матеріалу з розділу «Арифметика»

Тема	Зміст завдання	Тип розумової діяльності	Рівень засвоєння
Розв'язання прикладів на додавання та віднімання (1 кл.)	Якщо до 6 додати 8 одержимо 14. Так чи ні?	Пасивно-репродуктивний	I
	Знайди суму чисел 6 і 8. Запиши приклад.	Репродуктивний	II
	Скільки потрібно додати до 6, щоб одержати 14? Скільки потрібно додати до 6, щоб сума цих чисел була меншою від 15 на одиницю?	Репродуктивно-продуктивний	III
	Самостійно склади приклад, в якому різниця двох чисел буде більшою від 13 на одиницю.	Продуктивний	IV
Розв'язання простих задач на додавання та віднімання (1-2 кл.)	Діти йшли в їдальню. 6 попереду Юри та Віті і 6 дітей позаду них. Всього до їдальні йшло 12 дітей. Так чи ні?	Пасивно-репродуктивний	I
	Діти йшли в їдальню. 6 дітей попереду Юри і Віті і 6 - позаду них. Скільки дітей йшло в їдальню?	Репродуктивний	II
	Діти йшли в їдальню парами. Юрко йшов у парі з Вітею. Хлопчики нарахували три пари попереду себе і стільки ж позаду себе. Скільки всього дітей йшло в їдальню?	Репродуктивно-продуктивний	III
	Всі діти йшли в їдальню парами. Юрко нарахував 3 пари позаду себе і 3 пари попереду. Скільки всього дітей йшло в їдальню?	Продуктивний	IV

Таблиця 4.16

Оцінка елементів відповіді учня умовними одиницями

Розділ курсу	Тема, клас	Елементи відповіді та їхня оцінка							
		Встановлюють, яких паличок «більше-менше» шляхом:				Встановлюють, яких кружечків «більше-менше» шляхом:			
Арифметика	Встановлення взаємодозначної відповідності між множинами	лічби	визначення відповідності між множинами «стільки ж»	визначення за зовнішнім виглядом стільки ж», «більше-менше»	визначення «на скільки більше – менше	лічби	визначення відповідності між множинами («стіль-ки ж», «більше – менше»)	визначення за зовнішнім виглядом (стільки ж», більше – менше)	визначення на скільки більше – менше
		1	2	3	4	1	3	2	4
									Загальний набір умовних одиниць
									20

Таким чином, розроблена система завдань дає змогу перевірити рівень сформованості в учнів обчислювальних навичок при розв’язанні прикладів від однієї до чотирьох арифметичних дій, вміння розв’язувати задачі, визначити рівень засвоєння програмового геометричного матеріалу. Крім рівневої та якісної оцінки, застосування розроблених методик дозволяє також одержати дані, що свідчать про стан оволодіння учнями з ПМР кожного елементу змісту тих тем, що підлягають засвоєнню в початковій школі.

Таблиця 4.17

Оцінка умовними одиницями елементів відповіді учня

Розділ курсу	Тема, клас	Геометричний матеріал													Заг. набір умовних одиниць	
		Точка	Лінія					Відрізок				Коло	Багато кутник			
Геометричний матеріал	Геометричні фігури (3 кл.)		Пряма	Крива		Лама на		Перша одиниця виміру відрізка	Прийоми виміру відрізка				Трикутник	Чотирикутник	П'ятикутник	
		Замкнена		Незамкнена	Замкнена	Незамкнена	Укладання декількох моделей		Укладання однієї моделі	Вимірювання за допомогою лінійки						
		1	1	2	2	2	2	1	3	2	2	2	1	2	2	25

4.12. Особливості оцінювання знань дошкільників з ПМР: теоретичне підґрунтя, можливості, перспективи (на матеріалі розділу «Довкілля»)

Процедура оцінювання стану оволодіння програмовим матеріалом дошкільниками з ПМР має свою специфіку. І першим кроком у цьому напрямі є розробка батареї спеціальних тестів для визначення стану і особливостей засвоєння дошкільниками розділів навчально-виховної програми. Зміст цієї роботи розкриємо на матеріалі розділу «Довкілля».

У сучасній науці та практиці поняття «довкілля» визначають у різноманітних значеннях:

- *географічне*, як ділянка землі разом з її мешканцями, яку дитина знає;
- *біологічне*, як частина біосфери (жива і нежива природа), яка здається дитині близькою і зрозумілою;
- *етнографічне*, як життєвий простір, в якому жили пращури і творили його для прийдешніх поколінь;
- *соціальне*, як оточення, що відповідає за інтеграцію дитини в соціум (соціальні інститути, виконавці соціальних ролей);
- *екологічне*, як нерозривна система організмів, яку необхідно берегти;
- *валеологічне*, як простір, від стану якого залежить власне здоров'я і здоров'я оточуючих людей;

- *філософське*, як світ, що творить людину і нерозривно зв'язаний з нею.

Зміст розділу «Довкілля» навчально-виховної програми передбачає досягнення **основної мети** – сформуванню емоційно-моральне ставлення дошкільників з ПМР до довкілля на засадах єдності чуттєвого та раціонального пізнання природного і соціального оточення людини та з урахуванням загальних і спеціальних закономірностей їхнього розвитку.

Загальним завданням дошкільної освіти визначено формування у дитини з ПМР (у спільній діяльності з дорослими і однолітками) такої **Картини світу**, яка б забезпечила їй орієнтування в різноманітних життєвих ситуаціях, в тому числі і в ситуаціях невизначеності (А.Г.Асмолов, Т.Г.Богданова та ін.). При одержанні дитиною нових знань про світ ця початкова цілісна Картина світу (ідеальним об'єктом якої є Образ світу) уточнюється, деталізується, доповнюється, а, значить, – розширюється. Цілеспрямоване формування у дошкільників Картини (Образу) світу є надзвичайно важливим тому, що він є висхідним пунктом будь-якого пізнавального процесу і його результатом (С.Д.Смирнов). Цікаво, що згідно наукового положення С.Д.Смирнова, **Картина світу починає розвиватися і функціонувати відразу як єдине ціле, а не складатися у дитини з Образів окремих предметів і явищ**. Отже, Картина світу є підґрунтям не тільки для сприймання й інтеграції знань дитини про довкілля, але є також необхідною основою для розуміння нею світу в цілому. Сама ж Картина світу утворюється за допомогою всіх форм свідомості: побутової, наукової, філософської, позатеоретичної (Картини світу – художня, релігійна, міфологічна та ін.). Враховуючи вікові психологічні особливості дошкільників з ПМР, можливий шлях формування у них Картини світу (як і у дошкільників з нормальним розвитком) вбачають у цілеспрямованому задіянні їхніх сприймання, відчуттів та уявлень.

Розділу «Довкілля» надається виключне значення для розвитку у дітей з ПМР мовленнєво-мисленнєвої діяльності і особистості в цілому, оскільки він має **потрійне навантаження**:

- ❖ **Інформаційний складник** безпосередньо пов'язаний з навчальними завданнями і полягає у забезпеченні процесу засвоєння певного кола знань (про природу, культуру і світ людей).
- ❖ **Дієво-операціональний складник** сприяє удосконаленню і розвитку адаптаційних можливостей дитини, її оптимальної взаємодії з навколишнім середовищем.

❖ **Особистісний складник** – пов'язаний зі становленням самосвідомості дитини, формуванням її власного ставлення до предметів довкілля, інших людей та до самої себе.

Всі ці складники є елементами єдиної системи «Довкілля» і в узгодженому опрацюванні спроможні закласти в дошкільному віці дитини з ПМР підвалини глобальних синтезів – «світогляду» і «особистості» (Л.С.Виготський).

Узагальнення матеріалів аналізу змісту розділу «Довкілля» для спеціального дитсадка для дітей з ПМР дає підставу стверджувати, що для програми притаманні певні **недоліки**. Це, як правило:

- недотримання єдиного принципу побудови програми та логіки представлення послідовності тем;
- недостатня структурованість навчального матеріалу щодо кожної теми;
- нечіткість вимог до засвоєння матеріалу, недостатня узгодженість з напрямом роботи на заняттях;
- історична застарілість деяких положень окремих тем;
- слабкість зв'язку між теоретичним матеріалом і його закріпленням в конкретній діяльності дітей;
- в програмах також майже не знайшов відображення культурно-мистецький матеріал (як надбання людства і українського народу зокрема), недостатній орієнтир на розвиток творчих задатків.

В цілому зміст розділу програми «Довкілля» не є самостійною ланкою навчально-виховного процесу, оскільки, по-перше, знання, що набувається у розділі, перегукуються зі змістом інших розділів програми. На сьогодні також лишається недостатньою узгодженість між мінімально-необхідним (інваріантним) і додатковим (варіативним) обсягом знань, вміщених у різні розділи програми спеціального дошкільного закладу; недостатньо враховується специфіка психофізичного розвитку дитини щодо змісту та організації засвоєння навчального матеріалу з цього розділу. Невизначеними є головні критерії оцінювання рівня засвоєння знань, через що частина програми «Довкілля» має статус швидше додаткової дисципліни.

На сьогодні для виявлення навчальних досягнень дітей у спеціальному дошкільному закладі для дітей з ПМР, в основному, використовуються такі методи якісної оцінки знань, умінь та навичок як: бесіда, розповідь, спостереження. Однак, як свідчать результати наукових досліджень лабораторії діагностики і психічного розвитку Інституту спеціальної педагогіки АПН України, і у дошкільних закладах можуть застосовуватися **Тести досягнень**. **Робота по їхньому створенню** включає декілька етапів:

I етап – аналіз змісту розділу «Довкілля» навчально-виховних програм з метою визначення його провідних компонентів і змістової наповнюваності та аналіз змісту відповідних посібників і методичних рекомендацій;

II етап – використання моделі засвоєння знань (як результату), розробленої для початкової школи для дітей з ПМР;

III етап – безпосередня розробка Тестів досягнень у засвоєнні програмового матеріалу з розділу «Довкілля» дітьми з ПМР.

На **I етапі** робота спрямовується на визначення основних об'єктів систематичного контролю (знання і вміння) з метою наступного оцінювання рівня їх засвоєння, а саме: знання і уявлення про національно-державну символіку України; знання і розуміння взаємозв'язків у природних і соціальних явищах та між природними і суспільними явищами; сформованість системи інтелектуальних і практичних вмінь при відтворенні інформації у логічній послідовності (за допомогою плану, ілюстрації, схеми тощо); вміння спостерігати за змінами у природному і соціальному оточенні; вміння аналізувати, групувати, класифікувати, порівнювати предмети за зазначеними ознаками та помічати причинно-наслідкові зв'язки у природному і соціальному оточенні в їхній об'єктивно зумовленій послідовності; вміння застосовувати результати спостережень у практичних видах робіт. При цьому враховується, що окреслена ієрархізована **система знань та уявлень з природи і про суспільство** в їхніх взаємозв'язках та взаємозалежностях **формується** у дошкільників з ПМР у **такій послідовності**:

- уявлення з окремих тем;
- знання понять з окремих тем;
- вміння з окремих тем;
- узагальнені знання і вміння з підрозділів програми;
- узагальнені знання і вміння з розділу програми.

Однак (враховуючи особливості контингенту дошкільників з ПМР) аналіз програм бажано здійснювати не тільки з точки зору їхньої змістової наповнюваності, але й з позиції психології соціального пізнання. Основними положеннями цього напрямку психології є те, що світ носить знаковий характер (А.Шюц); людина є істота знакова (Е.Касирер); символ – це результат взаємодії індивіда з середовищем (Дж.Г.Мід), а, пізнаючи цей світ через створені символи (або «зразки», Г.Келлі), людина цей світ фактично конструє. Базуючись на цих положеннях, весь **програмовий матеріал з розділу «Довкілля»**

можливо проаналізувати не лише тематично, але й **представити через категорії**, що дані в інтелектуально-чуттєвому досвіді, а саме:

- **предметні явища (феномени)** – «інший»; «Я»; власне тіло; всі матеріальні речі, представлені в конкретних зорових формах і тактильно верифіковані (тобто, встановлені шляхом безпосереднього досвіду);
- **ситуативні феномени** – ті, що виникають з досвіду обставин. Це – совість, турбота, дружба тощо та їхні антитези;
- **процесуальні феномени** – життя, народження, пори року і т.п., тобто всі циклічні чи лінійні визначення - концепти (або поняття);
- **структурні феномени** – матерія і рух, час і простір, якість і кількість, швидкість, енергія, особливе і загальне, зміст і форма, можливість і дійсність, причинність і т.д.

На **II етапі** задіється модель засвоєння програмового матеріалу школярами з ПМР, яка у педагогічному плані характеризує різні ступені самостійності дітей при виконанні діагностичних завдань.

Застосування такої моделі дозволяє не тільки у школярів, але й у дошкільників **визначити**:

- **рівні засвоєння** (від IV (вищого) до I (нижчого)) дітьми **програмового матеріалу** з розділу «Довкілля»;
- **вид розумової діяльності**, що задіється для виконання тестового завдання на визначеному рівні засвоєння;
- дані про те, **як діти з ПМР усвідомлюють і переробляють інформацію** про оточуючий світ;
- зробити висновок про **можливість формування у них оптимальної взаємодії з навколишнім світом**.

Узагальнюючи одержані результати вивчення рівнів оволодіння дошкільниками з ПМР розділу «Довкілля», педагог може визначити у дітей типологічні особливості утруднень у засвоєнні, які у подальшому можуть викликати стійку чи епізодичну шкільну неуспішність. З цією метою в структурі навчальної дії виокремлено її частини та визначено їхні функціональні особливості. На цій основі виявлено і узагальнено характер утруднень, що виникали у дошкільників з ПМР у процесі виконання ними тестових завдань з розділу «Довкілля».

Систематизація й узагальнення цих характерних труднощів дали підставу виділити декілька їхніх типів. Теоретично кожен з виділених типів утруднень, може призвести до виникнення у дітей неуспішності у початковій школі.

Утруднення I-го типу пов'язані з необхідністю **відтворення та репродуктивного стереотипного застосування засвоєних знань**.

Найчастіше утруднення цього типу виникають в процесі перевірки раніше засвоєного дітьми програмового матеріалу з навчальних тем.

Основними *причинами* їхнього *виникнення* в науковій літературі називаються: уповільненість процесів пригадування, недорозвиток репродуктивних процесів, пов'язаних з відтворенням і застосуванням наявних знань, умінь та навичок, а також недоліки в систематизації знань та в переведенні їх з пасивного запасу в активний.

Утруднення II-го типу пов'язані зі складними механізмами передбачення і виникають у випадках, коли дітям необхідно *спланувати наступну діяльність, вибрати її засоби і способи виконання*, тобто відповісти на питання типу: «Як це зробити?», «Доведи, що...». Наприклад, «Доведи, що на малюнку зображено ліс»; «Як зробити, щоб парк на малюнку перетворився у ліс?».

Як правило, при виконанні таких завдань у дітей виникають утруднення у мисленнєвій побудові й усному відтворенні способу виконання завдання.

Основними *причинами виникнення* цього типу утруднень частіше називають брак у дітей знання фактичного матеріалу та вміння ним оперувати; недостатню сформованість навички планувати свою наступну діяльність; невміння відтворити спосіб виконання завдання, вибираючи для цього необхідні засоби, порядок і спосіб їхньої взаємодії з об'єктом. Корекцію цього типу утруднень педагоги прагнуть забезпечити, впроваджуючи завдання, що задіють механізми антиципації, сприяють формуванню вміння планувати наступну діяльність, будувати її раціонально, вибирати адекватні засоби і способи виконання завдання, передбачати його можливі результати.

Характерною особливістю **утруднень III-го типу** є їх виникнення тоді, коли дитині для виконання завдання *необхідні суб'єктивно нові знання* і потрібно відшукати інші способи їхнього застосування. Суть цих завдань виражається у формі питання: «Як і що потрібно зробити, щоб виконати дане завдання? Як одержати потрібний результат?»

Причини таких *труднощів* пов'язують з невмінням дітей з ПМР користуватися наявними у них знаннями та вміннями у нових, нестандартних, незвичних умовах; знаходити необхідну для виконання даного завдання інформацію в умовах її недостатності чи надмірності; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і залежності в явищах та предметах, що аналізувалися. Проте ці утруднення можуть бути віднесені до труднощів, так би мовити, вищої категорії, оскільки робота, спрямована на їхнє усунення, потребує формування у дітей

основних прийомів інтелектуальної діяльності (порівняння, співставлення, аналізу, синтезу, узагальнення та ін.), розвитку вміння застосовувати раніше засвоєні знання в нових умовах.

Утруднення IV-го типу виникають в результаті того, що при виконанні завдань (типу «Склади розповідь про пташку, використовуючи з набору слів тільки ті, які стосуються цієї пташки») діти в процесі взаємодії з об'єктом не вміють правильно **оцінити** його **ознаки та якості**. У даному разі завдання виконують тільки ті діти, які вміють добре оперувати відповідними знаннями. Безпосереднє включення в процес виконання завдань спонукало дітей до аналізу ознак і якостей об'єктів навчання, однак не завжди сприяє формуванню і розвитку у них вмінь та навичок співставляти і на цій основі знаходити та усувати допущені помилки у виконаній діяльності, самостійно перевіряти її результати, оцінювати та доводити правильність виконання завдання.

Утруднення V-го типу виникають у дітей з ПМР внаслідок **недостатнього володіння** ними **критеріями** для **оцінки правильності виконання завдання** і невміння встановлювати відповідність одержаного результату необхідному. У даному випадку діти не вміють співвідносити процес виконання дії з його ідеальною програмою; оцінювати одержані результати з точки зору їхньої відповідності запланованим, доводити правильність одержаного результату, здійснювати самоконтроль за процесом виконання діяльності. Нерідко, правильно виконавши завдання, діти не можуть довести і обґрунтувати правильність цього розв'язання; знайти причинно-наслідкові зв'язки; встановити логіку розвитку явища, події чи логічно обґрунтувати правильність чи неправильність певної події, вчинків чи поведінки дійових осіб тощо.

Це завдання типу: «Що на малюнку невірно зображено? Хто кого їсть (склади ланцюжок живлення): дятел – жук – дерево».

На **III етапі** з урахуванням результатів роботи на попередніх, I-ому і II-ому, етапах розробляється зміст всіх конкретних тестових завдань, тобто враховується зміст тем програми (I етап) та структура моделі засвоєння знань (II етап).

Отже, як свідчить все викладене і наведені приклади, **критеріями оцінювання навчальних досягнень дошкільників з ПМР з розділу програми «Довкілля»** можуть бути визначені наступні. **Перший критерій** – це **інтегровані рівні навчальних досягнень** у засвоєнні програмового матеріалу та вмінні дітей оперувати природничими

знаннями. Йдеться про рівні засвоєння знань, котрим відповідає той чи інший вид розумової діяльності, а саме:

I рівень – пасивно-репродуктивна діяльність, для якої достатнім є сприймання, розрізнення та усвідомлення вивченого матеріалу;

II рівень – репродуктивний тип розумової діяльності, якому притаманні відтворення засвоєного навчального матеріалу та застосування знань у різних видах практичних робіт за зразком;

III рівень – репродуктивно-продуктивна діяльність, показовим для якої є застосування засвоєного матеріалу у змінених навчальних ситуаціях і перенесення сформованих способів виконання на аналогічні завдання;

IV рівень передбачає при виконанні завдань задіювання продуктивного типу розумової діяльності, тобто такого, що характеризується самостійним перетворенням способів виконання навчальних завдань і перенесенням їх на виконання інших видів діяльності.

Другим критерієм оцінювання навчальних досягнень дошкільників визначено **ступінь самостійності дитини при виконанні тестових завдань** (не сприйняття допомоги; потреба у значній або незначній допомозі; повністю самостійне виконання).

Третім критерієм оцінювання визначено **стан мовленнєвого розвитку як засобу пізнання довкілля**, або, іншими словами, **стан стратифікації**, тобто розподілу, структурування **символів**. У цьому зв'язку пропонується поряд з традиційними логопедичними підходами використати також метод стратифікації символічного. Це дозволяє педагогу при аналізі одержаних матеріалів перевірки стану засвоєння природничого матеріалу виділити також розділи принципових символів і зробити висновок про їхню представленість в імпресивному та експресивному мовленні дітей. До таких розділів відносять:

- **когнітивний символ** – забезпечує оволодіння дітьми назвою предметів, процесів та явищ оточуючого світу; представлений класом іменника;
- **афективний символ** – відображає якості та властивості предметів (як морфологічного, так і змістовного порядку); представлений класом прикметника;
- **діяльнісний символ** – відображає зв'язки та взаємодії, в які вступають між собою предмети, процеси та явища; цей розділ символів представлений класом дієслова.

Задіювання символу як критерію оцінювання дозволяє визначити:

- стан сформованості у дітей складових символічної тріади (когнітивний – афективний – діяльнісний) та їхню представленість у мовленні дошкільників з ПМР (іменник – прикметник – дієслово);
- одержати дані, що характеризують рівень співвідношення сформованості їхнього експресивного та імпресивного мовлення як необхідної умови якісного усвідомлення, розуміння та відтворення засвоєних природничих знань.

Розроблена модель засвоєння знань має також інші можливості для її застосування. Важливою є можливість (на підставі аналізу одержаних матеріалів про інтегровані рівні засвоєння дітьми знань) для систематизації педагогом типів труднощів у засвоєнні дошкільниками з ПМР природничого матеріалу. Ці **труднощі можуть систематизуватися педагогом з урахуванням їхніх проявів в різних аспектах**, а саме:

А. Аспект інформації

I тип – труднощі оперування інформацією під час її безпосереднього сприймання (вербального чи образного);

II тип – труднощі актуалізації засвоєної інформації, її відтворення та оперування нею.

Б. Аспект дії та операції

III тип – труднощі, пов'язані з пошуком необхідної інформації, застосуванням ефективних засобів для її знаходження, обробки та дій з нею, а також добиранням адекватного способу розв'язання навчальних задач (його заміни і перенос з іншої сфери).

IV тип – труднощі здійснення формально-логічних операцій з поняттями, судженнями, логічними структурами; труднощі виділення суттєвих зв'язків між предметами та явищами.

В. Особистісний аспект

V тип – труднощі, пов'язані з низькою здатністю дитини до самоконтролю за процесом виконання та результатом дій, з низькою працездатністю, з недостатнім рівнем сформованості інтелектуальної активності і навчальної мотивації та ін.

Отже, **критеріями** виділення *п'яти типів труднощів засвоєння природничих знань, умінь і навичок* є:

- низька можливість дитини у засвоєнні обсягу навчальної інформації;
- низький рівень розвитку дій та операцій, необхідних для оперування обсягом засвоєної навчальної інформації;
- низькі показники особистісного розвитку дитини.

Крім зазначеного вище, застосування розробленої моделі засвоєння знань і поглиблений аналіз матеріалів виконання тестових завдань дає

також можливість педагогу визначити закономірності (тобто внутрішні механізми), *завдяки яким забезпечується інтелектуальне засвоєння природничого матеріалу дошкільниками з особливими потребами.* (Зазначимо, що у науковій психолого-педагогічній літературі відповідні дані відсутні). Проте (на підставі аналізу літературних джерел із суміжних дисциплін) можливо визначити, що рівень засвоєння дошкільниками конкретної природничої теми домінантно може визначатися станом сформованості у них таких синтезів (категорій), як: час, простір, якість, кількість. Так, час і простір є основними формами існування матерії, а якість і кількість відображають її важливі сторони. Названі універсальні категорії (а також категорії матерії і руху) є базовими для засвоєння і розширення початкових уявлень дошкільника про світ, оскільки вони є найбільш доступними для його чуттєвого сприймання, починаючи з трьох років. Для засвоєння ж таких категорій як, наприклад, особливе і загальне, зміст і форма та ін. необхідна більш розвинена аналітико-синтетична діяльність і здатність до абстрагування.

Отже, засвоєння дитиною категорій часу і простору, якості і кількості, певною мірою матерії і руху є необхідним і першочерговим завданням для правильного структурування і розуміння дитиною оточуючого світу.

Так, сформованість *часових синтезів* (конкретно – циклічності і неперервності часу, його періодичності) зумовлюють засвоєння таких понять як доба, тиждень, місяць, сезон і пори року; достатній рівень розвитку такого часового синтезу як протяжність часу, визначає розуміння і засвоєння дітьми процесу еволюційного розвитку рослинного і тваринного світу (наприклад, зерно → пагін → колосок; лялечка → личинка → метелик і т.п.).

Категорія простору представлена трьома координатами (висотою, довжиною і товщиною), які визначають розташування предмета у просторі і знаходять своє вираження у прислівниках: вище – нижче, ліворуч – праворуч, ближче – далі і т.п. Сформованість *просторових синтезів* зумовлює якість засвоєння дошкільниками таких тем, як «Яруси лісу» (висота); «Водойми»: річка – озеро – море – океан, «Ліс – парк – сад», «Річка – річенька – річище» (широта) тощо.

Поряд з часово-просторовою визначеністю всі явища і предмети навколишнього світу мають також і кількісно-якісну визначеність. *Якісна визначеність* – це те, що робить предмети і явища сталими, відмежовує їх від інших предметів і явищ й утворює нескінченну

різноманітність світу. Якісні характеристики предметів і явищ визначаються відповідно сенсорних систем: зорової (форма, розмір, колір), слухової (особливості звучання предметів), тактильної (вага, температура предмета, твердість, гладкість його поверхні) і т.д.

Кількісна визначеність предмета стосується його об'єму, числа, величини, темпу протікання процесів, розвитку властивостей тощо. Наприклад, за кількістю кутів дошкільник встановлює, яку форму має пред'явлений предмет (трикутну або чотирикутну); за інтенсивністю кольору – який предмет темніший або світліший; за інтенсивністю звучання – який звук голосніший або тихіший, високий чи низький; за концентрацією запаху і смаку – який з предметів солодший, а який кисліший; який найпахучіший; за тактильним відчуттям – який предмет важчий, легший, м'якіший, тепліший і т.п.

Отже, сформованість якісно-кількісних відношень забезпечує розвиток у дітей здібності виявляти взаємозв'язки таких характеристик предметів як форма, колір, розмір, вага, матеріал, призначення; знаходити схожість і різницю у предметах за виділеними якостями, оволодівати діями на основі схожості і несхожості. Групуючи предмети, змінюючи, переміщуючи їх у просторі, діти поступово оволодівають: якісними і кількісними відношеннями, вмінням характеризувати рух предмета (швидко – повільно), визначати, чи відбуваються в цьому процесі зміни і т.д.

Встановлення загальних закономірностей засвоєння дошкільниками з ПМР природничого матеріалу та виявлення типів труднощів його засвоєння стає підставою для розробки відповідних корекційно-превентивних засобів, що можуть реалізовуватися у підготовчих профілактичних періодах логопедом і психологом. На нашу думку, такі **превентивні засоби мають спрямовуватися**, в першу чергу, на раннє, цілеспрямоване формування у дітей високого (достатнього) рівня розвитку таких інваріантних дій і операцій як: просторові, часові, якісні і кількісні синтези. А оскільки у всіх формах руху матерії існують причинно-наслідкові зв'язки, то їхнє виявлення й усвідомлення сприяє оволодінню дітьми знаннями про навколишній світ.

Отже, розв'язуючи основне завдання – розробити критерії оцінювання знань, умінь та навичок у дошкільників з ПМР – у процесі роботи педагог має можливість додатково, по-перше, застосувати розроблені критерії оцінювання труднощів засвоєння дітьми знань, по-друге, визначити деякі внутрішні механізми, що забезпечують інтелектуальне засвоєння природничого програмового матеріалу.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що визначення і розробка критеріїв оцінювання знань, як відомо, співвідноситься з існуючими на сьогодні освітніми нормативами, що визначаються з урахуванням фізичних і психічних особливостей розвитку дітей, тобто зі спеціальним освітнім стандартом. Проблема освітніх стандартів, відповідно традицій, що склалися в радянській дефектології, стосується тієї частини, що стосується шкільного періоду спеціальної освіти. Однак не менш важливим є також вирішення проблеми стандартизації дошкільної освіти дітей. В якості державної норми освіченості дошкільника вбачають систему основних параметрів, що відображає, з одного боку, уявлення сучасного суспільства про необхідний обсяг і рівень засвоєння дітьми з ПМР програмового матеріалу, а з іншого, – врахує їхні можливості у досягненні цього рівня.

При розробці стандарту спеціальної освіти стосовно кожної категорії дітей з особливими потребами необхідно враховувати як загальні для них недоліки розвитку, так і особливості, характерні для певної категорії дітей. До загальних недоліків розвитку відносимо: уповільнення та обмеження сприймання, переробки, запам'ятовування і відтворення інформації; недоліки моторної сфери; недостатню пізнавальну активність; низький стан сформованості уявлень про оточуючий світ та ін. Тому зміст розділу «Довкілля» освітньої програми для дошкільників з ПМР повинен не тільки сприяти підвищенню рівня засвоєння ними знань, умінь та навичок, але й прямо (або опосередковано) забезпечувати подолання зазначених недоліків. У цьому випадку (в залежності від категорії дітей, які мають порушення мовлення) є можливим:

- розробка оригінального змісту програмового розділу «Довкілля» (для дітей з різним ступенем порушення інтелекту);
- введення пропедевтичного підрозділу з метою поповнення знань і уявлень дітей про оточуючий світ (для дітей з ДЦП, слабозорих та глухих);
- включення у зміст розділу «Довкілля» тем, що сприяють: поглибленому формуванню вміння орієнтуватися у просторі (слабозорі діти); розвитку залишків слуху і формуванню усного мовлення (дошкільники з порушеннями слуху); розвитку загальної та мовленнєвої моторики і подоланню порушень мовленнєвого розвитку (діти з ДЦП).

Крім того, стандарт спеціальної освіти дошкільників з ПМР повинен враховувати як ступінь вираженості порушення, так і (відповідні йому)

обмеження освітніх можливостей. Важливою є також можливість розробки двох частин стандарту: державної (загальної для всієї країни) і регіональної, розробленої стосовно конкретних умов (етнографічних та соціальних) і особливостей освіти осіб з ПМР на різних територіях країни.

Викладені теоретичні підходи до оцінювання природничих знань, умінь та навичок і шляхи їхньої реалізації мають загальнопедагогічне значення, оскільки можуть використовуватися при розробці критеріїв оцінювання засвоєння знань з різних навчальних предметів різними категоріями дошкільників і школярів.

Контрольні питання:

- 1. У чому полягає якісний підхід до оцінювання знань, умінь та навичок учнів?*
- 2. Які сучасні методи оцінювання знань?*
- 3. Які складові моделі засвоєння знань (як результату)?*
- 4. У чому полягає особливість методики рівневого оцінювання знань?*
- 5. Як здійснюється поелементне оцінювання знань?*

Література:

1. Беспалько В.И. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977.
2. Захарова А.Ф., Маркова А.К. Обучение и оценка знаний учащихся // Вопросы психологии. – 1984. - № 4.
3. Тарасун В.В., Мякушко О.І. Комплекс діагностичних і навчальних завдань з природознавства / За наук. ред. Тарасун В.В. – К., 2003.
4. Полонский В.М. Оценка знаний школьников // Новое в жизни, науке, технике. Серия: Педагогика и психология. – М., 1981.
5. Психологическая диагностика. Учебное пособие. Под ред. К.М.Гуревича и Е.М.Борисовой. – М., 1997.
6. Система контролю та оцінювання навчальних досягнень // Початкова школа. Додаток. – 2001.
7. Тарасун В.В. Якісний, рівневий та поелементний підходи до оцінювання знань учнів // Дефектологія. – 2001. - № 4.

8. Тарасун В.В. Критерії оцінювання знань дошкільників: теоретичне підґрунтя, можливості, перспективи // Дефектологія. – 2002. - № 4.
9. Тарасун В.В., Шевченко М.В. Комплекс навчальних завдань з граматики та орфографії. – К., 1994.
10. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. Тести досягнень молодших школярів у математиці. – К., 2002.
11. Федоренко И.Т. Подготовка учащихся к усвоению знаний. – К., 1980.

МОДУЛЬ 5

Труднощі у навчанні дітей з ПМР: причини, прогнозування, запобігання

З метою полегшення сприйняття досить складного змісту цього розділу весь його матеріал представимо спочатку в узагальненій таблиці (див. табл. 5.1). У ній подано як першопричини, так і основні причини труднощів засвоєння навчального матеріалу дітьми з особливостями в розвитку.

Таблиця 5.1

Причини труднощів у навчанні дітей з ПМР

ПЕРШОПРИЧИНИ	Недорозвинення синтетичних структур												
	Сукцесивних синтезів:						Симультанних синтезів:						
	– перцептивних						– перцептивних						
	– мнестичних						– мнестичних						
	– мовленнєво–мисленнєвих						– мовленнєво–мисленнєвих						
	Характерні види недорозвинення синтезів												
Недорозвиток серійної організації послідовності елементів діяльності						Недорозвиток процесів об'єднання елементів у цілісні структури							
Характерні прояви недорозвинення синтезів (труднощі)													
– при утримуванні ритмів, повторенні рядів слів, цифр, послідовності дій у розгорнутому, розповідному плавному мовленні (у денерваційних процесах);						– при виконанні завдань на орієнтацію в просторі;							
– при переключенні напряму мовленнєвого процесу.						– у розпізнанні і виділенні фігур Попель;							
						– у розрізненні правої і лівої сторони власного тіла;							
						у виконанні складних логіко–граматичних і рахункових операцій.							
ОСНОВНІ ПРИЧИНИ	Недорозвинення (порушення, несформованість) навчальних здібностей												
	<i>Загальних</i>						<i>Спеціальних</i>						
	наочно–образне мислення	логічне мислення	мовлення	уваги	пам'яті	моторики	Оптико–просторових	уяви	лінгвістичних	математичних	графічних	читацьких	природничих

Тема 5.13 . Визначення першопричини труднощів у навчанні дітей з ПМР. Діагностика стану сформованості синтетичних структур

Відхилення та порушення мовленнєвого розвитку, що входять, як правило (хоч і на різних правах), до структури складнішого симптомокомплексу, негативно впливають на засвоєння дитиною з вадами мовлення програмового матеріалу, формування її особистості, що певним чином, позначається на процесах соціальної адаптації в цілому.

Застосування діяльнісного підходу передбачає розгляд освіченості дітей з ПМР не лише як засвоєння і відтворення набору інформації з різних навчальних предметів, а, в першу чергу, як формування здібності вчитися, ставити і розв'язувати задачі в різних предметних галузях. Важливими поняттями, що дають змогу так трактувати освіченість дітей з ПМР, є поняття «поля найближчого розвитку» (за Л.С.Виготським) та розроблене поняття «поле недорозвитку» (за В.В.Тарасун), встановлення якого дає змогу передбачати виникнення можливих труднощів (найближчих та віддалених) у їхньому навчанні.

З точки зору діяльнісного підходу необхідним є впровадження в навчальний процес індивідуальної техніки мислення й універсальних способів діяльності для одержання та засвоєння знань. Таким чином, знання хоча і визначаються складовою змісту освіти, проте вони розглядаються як предмет постійної роботи дітей, спрямованої на аналіз умов виникнення знань, з однієї сторони, і на визначення способів їх застосування, з іншої (В.Давидов, І.Давидов, В.Лазарєв, В.Рубцов, В.Слободчиков та ін.).

Такий підхід дає можливість проблему окреслення обсягу змісту освіти розглядати як другий план, оскільки на перший план виступає не накопичення знань, умінь та навичок, не розширення чи зменшення їхнього обсягу, а створення таких передумов і умов оволодіння ними, які були б універсальними для формування різних видів навчальної діяльності. Своєю чергою, це пом'якшить ту обставину, коли простий перегляд, (збільшення, розширення, зменшення) обсягу змісту освіти призводить до зниження рівня смислового сприйняття, переробки і відтворення навчальної інформації.

Отже, застосування діяльнісного підходу в процесі навчання дітей з ПМР дозволяє розглядати їхню освіченість не як відтворення певного набору інформації з різних навчальних предметів, а, в першу чергу, як

оволодіння базовими інваріантними діями та операціями, тобто такими, які є одними і тими ж у різній формі у різних видах навчальної діяльності. До них традиційно відносять прийоми організації самостійної роботи, логічні прийоми (їх послідовність, закріплення за окремими предметами) та інше.

Наша точка зору в цьому питанні полягає в розгляді процесу формування різних видів навчальної діяльності (мовленнєвого, читацького, графічного, математичного та ін.) як таких, що значною мірою можуть забезпечуватися спільними інваріантними групами дій та операцій. В результаті відкривається можливість ранньої одночасної підготовки дітей до засвоєння математичного і лінгвістичного матеріалу і запобігання виникнення у них можливих труднощів у навчанні.

Отже, **перший аспект** такого **превентивного (попереджувального, запобігального) навчання** має включати положення про **необхідність формування у дітей з ПМР базових інваріантних дій та операцій** як основи розвитку їхніх спеціальних навчальних здібностей та умови формування у них швидкого (неусвідомленого) знаходження суттєвих ознак в навчальній інформації.

Другий аспект – спрямовується на визначення обсягу знань, умінь та навичок, тобто **формування системи навчальних дій з кожного предмету**, що є завданням конкретних методик. У цьому випадку виділяються конкретні компоненти діяльності, залежні від особливостей навчального предмета. Тому зміст освіти розглядається як пізнавальні знання, практичні уміння та навички, представлені у вигляді заданого навчальним планом набору предметів, що побудовані на основі інформаційно-пояснювального принципу.

На практиці учень з ПМР має справу зі знаннями, які можуть бути розгорнутими у вигляді універсальних способів мислення й діяльності і які представлені у вигляді навчальних текстів-повідомлень і наочних ілюстрацій. Однак засвоєння такого виду навчальної інформації потребує від дитини з ПМР актуалізації здібностей, пов'язаних переважно зі сприйняттям і запам'ятовуванням навчального матеріалу. Крім того, за критеріями новизни, доступності, привабливості інформації система освіти не спроможна конкурувати із сучасними засобами мас-медіа. Це означає, що інформаційна функція не повинна бути переважною і основною для системи освіти.

У сучасній спецшколі не ставиться завдання передавати учням техніку розуміння різних ситуацій і способи побудови стратегій нешаблонних дій. Через це у дітей замість умінь формуються навички,

пов'язані із запам'ятовуванням і доведенням до автоматизму достатньо простого набору спеціалізованих операцій, придатних для вузького кола ситуацій. Проте такі навички утруднюють побудову власних самостійних способів роботи учнів.

Таким чином, використання в змісті освіти численних, але розрізнених повідомлень і спеціалізованих (по кожному з навчальних предметів) операцій може розглядатися певною мірою як бар'єр, що перешкоджає розвитку дитини.

Одним із дієвих засобів запобігання виникнення труднощів у навчанні є діагностика (а у подальшому розвиток/формування):

- рівня розвитку їхніх навчальних здібностей;
- ступеня зрілості у дітей інваріантних дій та операцій.

З цією метою розроблено спеціальні комплекси завдань. Проте перед тим, як викласти зміст конкретних завдань, зазначимо наступне.

Як відомо, у молодших класах діти оволодівають навчальними навичками (читання, письмо, рахунок) і розвивають свої навчальні здібності (сприйняття, уважність, пам'ять, мислення, уява, мовлення). Ці навчальні здібності належать до категорії загальних, оскільки застосовуються і розвиваються у процесі засвоєння всіх загальноосвітніх предметів. Однак залучення загальних навчальних здібностей відбувається при засвоєнні різного загальноосвітнього матеріалу по-різному, що дає змогу виділити спеціальні навчальні здібності молодшого школяра.

Встановлено, що *однією з основних причин труднощів шкільного навчання є саме недостатній рівень розвитку в учнів навчальних здібностей як загальних, так і спеціальних*. Відповідно до цього може бути передбачено виникнення у конкретного учня певного типу неуспішності – загальної чи парціальної (тобто з окремого навчального предмета). Так, зниження у дітей рівня загального інтелектуального розвитку, як правило, призводить до загальної неуспішності. А труднощі у вивченні окремих предметів (письмо, математика, читання) можуть викликатися недорозвиненням спеціальних здібностей – лінгвістичних або математичних.

Як правило, на початку шкільного навчання педагог (учитель, логопед, психолог) вивчає стан сформованості в учнів навчальних здібностей і на основі результатів цього обстеження розробляє індивідуальні програми, спрямовані на запобігання виникнення неуспішності. З цією метою педагог планомірно розвиває в учнів операції аналізу, синтезу, узагальнення, що становлять основу

мисленневих процесів. Для запобігання парціальної неуспішності вчитель (вихователь) формує в них ті спеціальні навчальні здібності, які забезпечують засвоєння конкретного навчального предмета (письма, математики, читання, малювання і т. д.). Безумовно, така робота дає позитивні результати, оскільки спрямовується на розвиток у дітей такого комплексу індивідуально–психічних процесів, від якого за наявності інших необхідних умов (вихідного мінімуму знань, позитивного ставлення до навчання та ін.) залежить легкість і швидкість засвоєння навчального матеріалу.

Проте проведеними дослідженнями (В.В.Тарасун) встановлено, що **функціональна недостатність навчальних здібностей не є першопрчиною труднощів шкільного навчання і тому** роботу щодо запобігання у дітей виникнення неуспішності **необхідно розпочинати з виявлення і розвитку тих психофізіологічних механізмів, що забезпечують формування й розвиток самих навчальних здібностей.** При розробці змісту такої роботи визначальним для педагога є те, що він йде не від завдання сформуванати у школяра систему навчальних дій з кожного предмета (це завдання конкретних методик), а від **завдання розвинути спільні групи операцій**, або так звані загальні компоненти психічної діяльності, що **незалежні від специфічних особливостей предмета.**

Це положення ґрунтується на дослідженнях, якими встановлено, що всі види людської діяльності, незважаючи на їх відмінності, мають одну й ту ж будову, яка включає одні і ті ж функціональні елементи. Крім того, виявлено, що між окремими видами діяльності існують чітко визначені залежності, знаючи які можна за одними елементами діяльності будувати інші (Н.А.Добровольська, І.П.Калюшина, О.Н.Леонт'єв, О.Р.Лурія, З.О.Решетова, Е.С.Симерницька, І.Н.Філімонов та ін.). Отже, така робота не передбачає формування значного обсягу окремих знань, умінь та навичок, що готують дитину до успішного засвоєння читання, або математики, чи письма і т. д. У неї передусім розвивається базовий обсяг загальних інваріантних (тобто одних і тих, але у різній формі у різних видах діяльності) дій та операцій, які, в свою чергу, сприятимуть ефективнішому відпрацюванню у дітей навчальних здібностей.

До **базових інваріантних дій та операцій**, як зазначалось, традиційно відносять **логічні прийоми** (їх послідовність, закріпленість за окремими предметами), **прийоми організації самостійної діяльності** та ін. Наш підхід у цьому питанні полягає в тому, що процес

формування математичної, мовленнєвої, читацької, графічної та іншої діяльності ми розглядаємо як такий, що значною мірою забезпечується саме *спільними групами дій та операцій*.

У цьому випадку ми виходимо з положення про те, що і в зовнішній, і у внутрішній діяльності *існує два механізми діяльності* – **сукцесивний** (від лат. *successio* – послідовність) та **симультанний** (від франц. *simultane* – одночасний). У сукцесивному плані представлена послідовність актів, а саме: послідовне сприйняття системи звуків, ліній, складів, ритмів, мелодій або створення їх серійної послідовності; запам'ятовування елементів схеми задачі, тексту, інструкції; створення серійної послідовності мовленнєвого висловлювання або математичного обчислення і т.д. У симультанному плані (або інакше у плані образу) відображено результат одночасного схоплення розрядної будови числа або складу слова, кількісних або просторових відношень; запам'ятовування схеми доведень, міркувань, утримання в пам'яті будь-якого осмисленого тексту; розуміння значення слів і системи відношень, які виражаються певними граматико-синтаксичними засобами та ін.

Стан сформованості основних видів синтетичної діяльності у дітей дошкільного та шкільного віку (тобто синтез окремих елементів у симультанні та сукцесивні групи) може спостерігатися:

- при безпосередньому сприйнятті;
- при утримуванні слідів попереднього досвіду в пам'яті;
- при виконанні складних інтелектуальних операцій.

Таким чином, синтетична діяльність є важливою передумовою для перцептивних (від лат. *percipere* – сприйняття) і мнестичних (від грец. *mneme* – пам'ять) процесів та для інтелектуальної діяльності (див. табл.5.2).

Як показують дані таблиці, здійснення різних видів навчальної діяльності забезпечується відповідними видами і рівнями синтетичної діяльності.

Створення одночасних (симультанних) синтезів залежить від рівня сформованості і функціонування зорового, вестибулярного і тактильного аналізаторів. Їх робота, у свою чергу, визначається наявністю або відсутністю вад первинних, вторинних і третинних скронево-потилично-тім'яних ділянок головного мозку.

Таблиця 5.2

Рівні основних видів синтетичної діяльності та їхній зміст

Рівні	Види синтетичної діяльності	
	Симультанний	Сукцесивний
I	Перцептивний	
	<ul style="list-style-type: none"> – Оволодіння розрядною будовою числа і складом слова – Схоплення кількісних і просторових відношень та структури тексту – Розрізнення ритму, акордів – Визначення місця звуку в просторі 	<ul style="list-style-type: none"> – Оволодіння серійною послідовністю ритмічних та тональних мелодій – Знання букв, чисел та їх позначень – Створення серійної послідовності складів, звуків, ліній – Письмо буквених та цифрових комплексів
II	Мнестичний	
	<ul style="list-style-type: none"> – Запам'ятовування будь-якого осмисленого тексту – Запам'ятовування схем міркувань, доведень, принципів підходу до виконання завдань 	<ul style="list-style-type: none"> – Утримання диференційованих ознак слухових комплексів – Запам'ятовування окремих елементів схеми задачі, тексту, інструкції – Утримання серії букв і ряду чисел, частин тексту для точного відтворення їх порядку
III	Інтелектуальний	
	<ul style="list-style-type: none"> – Оволодіння системою відношень – Згортання, скорочення мовленнєвих операцій (суджень) при виробленні інтелектуальних навичок – Одночасне квазіпросторове оживлення «сітки значень» слів – Створення адекватного образу світу 	<ul style="list-style-type: none"> – Створення серійної послідовності слів, речень, частин тексту – Серійна організація мовленнєвого висловлювання та математичного обчислення (внутрішні схеми) – Переключення у зворотному напрямі мовленнєвого процесу (з прямого на зворотний хід думки)

Однак педагог не має інструменту для прямого впливу на ці структури. Тому таким засобом стає непрямий, опосередкований шлях стимулювання, розвитку і корекції центральних відділів зорового, кінестетичного, тактильного, вестибулярного аналізаторів. Ці аналізатори значною мірою визначають ступінь розвитку просторового гнозису, який є основою диференціації предметів та їх елементів за формою, розташуванням у просторі, величиною, а також забезпечують належний синтез інформації, що надходить. Внаслідок цього у дітей формується здатність одночасно, цілісно сприймати комплекс предметів, фігур, малюнків; розуміти речення з урахуванням значення

слів, що входять до них, їх послідовності та граматичного зв'язку; складати ціле з частин; розташовувати сюжетні малюнки у певній послідовності. Оскільки, як підтверджено дослідженнями (В.В.Тарасун), причиною неправильного виконання цих завдань є не вади мислення в цілому, а вибіркоче порушення саме окремих симультанних синтезів, то «формування» їх (синтезів) складових сприятиме запобіганню виникнення у таких дітей труднощів при конструюванні, малюванні, ліпленні; при формуванні уявлень про кількість; у розумінні зв'язного (лінгвістичного та математичного) тексту, ліченні подумки; при засвоєнні розрядів чисел та ін.

Нормальна перцепція простору і часу та функціонування акустичної сфери забезпечується скроневою ділянкою кори головного мозку, що сприяє поширенню і поглибленню взаємодії «спеціалізованих» елементів у більш комплексні *сукцесивні функціональні структури*.

Виявлені у дітей вибіркочі вади деяких психічних функцій можуть бути наслідком саме локальної недостатності цих ділянок кори головного мозку, які, не порушуючи в цілому аналітико-синтетичної діяльності, призводить до вад сукцесивних синтезів. Внаслідок цього у дітей не забезпечується вироблення і збереження програм дій, здатність змінювати їх, пристосовуючи до ситуації, знижується можливість утримувати дії в межах заданої схеми. Такі діти особливі труднощі відчувають при засвоєнні математики (при вирішенні прикладів і задач, які потребують трьох-чотирьох дій) та сприйнятті і розумінні зв'язного лінгвістичного матеріалу.

Крім того, недорозвиток сукцесивних синтезів може також призводити до: певної зміни поведінки (загальної розгальмованості, імпульсивності, афективних спалахів) і виявів повільного включення у виконання завдання, потреби у додатковій стимуляції, труднощів у переключенні з однієї дії на іншу. У деяких випадках також виникає апраксія, тобто порушення здатності виконувати довільні дії і рухи. Внаслідок цього у дітей, наприклад, недостатньо закріплюється зв'язок між фонемами та артикулемами, які її реалізують. У кінцевому результаті це призводить до значного сповільнення чи обмеження при засвоєнні дітьми грамоти (пошуки потрібного руху для вимови відповідного звуку, заміни одного руху іншим). Все викладене додатково свідчить про необхідність планомірного розвитку сукцесивних синтезів у дітей.

Підсумуємо викладене. Наш підхід до вирішення проблеми запобігання труднощів у навчанні дітей з ПМР базується на вченні про

мультифункціональну властивість кіркових функцій та сукцесивне і симультанне забезпечення різних видів церебральної діяльності. За цим вченням, всі види людської діяльності (як внутрішні, так і зовнішні) забезпечуються двома планами діяльності – сукцесивним і симультанним, в яких представлена послідовність актів та їх одномоментне об'єднання. Оскільки, як зазначалося, всі види людської діяльності, незважаючи на їх відмінність за змістом, мають одну й ту ж будову, то це дає можливість зробити важливий висновок про існування чітко визначених залежностей між окремими видами навчальної діяльності.

Так, діяльність рухового і значною мірою слухового аналізаторів, що є основою різних видів навчальної діяльності, як правило, виходить зі згорнутих схем, що містяться в руховій задачі, в намірі або в іншій формі мовленнєвого задуму, який представлений у внутрішньому мовленні. Проте основною формою їх роботи є перетворення вихідної схеми в розгорнутий, організований в часі, послідовний (сукцесивний) ряд. Зоровий і значною мірою тактильний аналізатори дитини при навчанні одержують послідовний ряд подразників, що об'єднуються в одночасні (симультанні) групи, які становлять основу цілісної схеми.

Усе зазначене дає можливість розглядати **сукцесивно-симультанний аналіз і синтез як універсальні операційні одиниці** (за термінологією Ж.Піаже), інтенсивний розвиток яких забезпечуватиме одночасну підготовку дітей до формування в них таких основних інтелектуальних навичок як письмо, читання, математика.

Достатній рівень сформованості сукцесивно-симультанних операційних одиниць, своєю чергою, сприятиме формуванню двох інших груп операцій, що лежать в основі лінгвістичної та математичної діяльності:

I група операцій забезпечує складання внутрішніх схем різного ступеня конкретності, внаслідок чого створюється внутрішній задум, будуються схеми висловлювання й обчислення, визначається послідовність звуків, розрядність чисел та їхня серійність. Ця група операцій створює основу наступної мовленнєвої та рахункової діяльності і є комбінуванням елементів у послідовний комплекс. Сформованість операцій комбінування забезпечується достатньою зрілістю сукцесивної аналітико-синтетичної діяльності.

II група операцій забезпечує вибір елементів (звука, числа, дії тощо) для мовленнєвої або обчислювальної діяльності. Сформованість

цих операцій забезпечується достатнім рівнем розвитку симультанних операційних одиниць

Отже, опанування будь-якою системою відносин (граматичною системою мовлення, системою арифметичних понять) потребує: а) розміщення елементів у симультанну (одночасну) схему; б) синтезування їх у послідовні в часі ряди; в) забезпечення їх об'єднання.

Такий висновок дає підставу розглядати сукцесивно-симультанні операційні одиниці як базові й універсальні, адже вони є наявними у різних видів навчальної діяльності. Планомірний і цілеспрямований їх розвиток створить необхідну передумову оволодіння дітьми з ПМР лінгвістичним й математичним програмним матеріалом.

Водночас визначення у дитини з ПМР співвідношення між достатньо зрілими й недорозвинутими симультанно-сукцесивними структурами дозволить застосувати на початковому етапі оволодіння письмовим мовленням як традиційні, так і нетрадиційні методи навчання письма і читання. В останньому випадку ми маємо на увазі шлях не від частини цілого до цілого, а від цілого (через виділення його елементів) до уточненого цілого. Іншими словами – це шлях використання глобальних (цілісних) технологій навчання письмового мовлення. Цей спосіб навчання читання і письма необхідно застосовувати в разі виявлення у дитини некомпенсованості тих недостатньо розвинутих навчальних здібностей, які забезпечують оволодіння дітьми звуко-буквенним способом читання і письма. Тобто, створюється можливість оволодіння дітьми з ПМР навичкою читання і письма на основі формування у них ідеографічних (цілісних) образів слів і речень та автоматизованих моторних енгам, з наступним переходом до формування у дітей звуко-буквеного аналізу та синтезу.

Узагальнюючи, зазначимо.

Достатня зрілість симультанного виду аналізу і синтезу позитивно впливає на процес формування в учнів внутрішньої схематизації («внутрішньої геометрії»), без якої не можливе здійснення логіко-граматичних відношень, що лежать в основі спеціальних здібностей, які забезпечують якісне засвоєння лінгвістичних і математичних знань.

Достатній рівень розвитку сукцесивних синтезів визначає ефективність процесу формування динамічних схем і денерваційних процесів, без яких не можливе формування «кінетичних мелодій», що забезпечують плавний перебіг мовленнєвої та інтелектуальної діяльності.

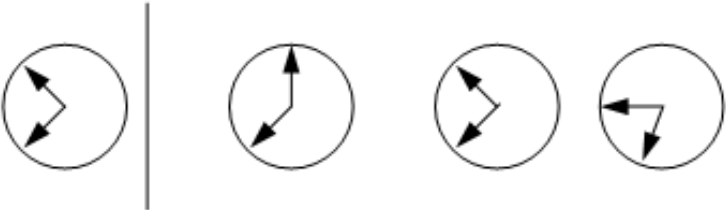
Зрілість суцесивно–симультанних операційних структур створює необхідну передумову ранньої одночасної підготовки дітей з ПМР до формування різних видів навчальної діяльності. Водночас забезпечує диференційований підхід у виборі методів їх навчання і є основою розвитку їхніх спеціальних навчальних здібностей

Водночас визначені базові інваріантні операції можуть розглядатися не тільки як передумова, але й як умова успішного засвоєння програмового матеріалу. Так, розвиток (з використанням різних підходів) симультанних структур створить умови для швидкого розпізнавання дітьми орфографічних, математичних, граматичних та інших правил. У результаті ця робота сприятиме тому, що деякі проміжні елементи міркувань не тільки не висловлюватимуться, але й не відтворюватимуться в думці. Таким чином, забезпечується підготовка до автоматизації функціонування численних математичних, орфографічних та інших навчальних навичок. При цьому педагог йтиме шляхом згортання, редукування умовиводів, які при переході вміння у навичку здійснюються без мовленнєвого відтворення правил, що їх обґрунтовують. Внаслідок цього відбувається максимальне скорочення мовленнєвих операцій не тільки у зовнішньому, але й внутрішньому мовленні. У результаті цього відбувається значне прискорення виконання розумових дій та переходу вміння в навичку.

Все вищесказане дає підставу стверджувати, що **у зміст корекційно-попереджувального навчання має бути включений спеціальний етап роботи, основним завданням якого є своєчасне, починаючи з дошкільного віку, формування у дитини основних видів синтетичної діяльності.** Така робота проводиться за допомогою спеціально розробленого комплексу діагностичних і розвивальних завдань. Розглянемо зміст такого комплексу завдань.

**Комплекс завдань для діагностики і розвитку
симультанних синтезів**

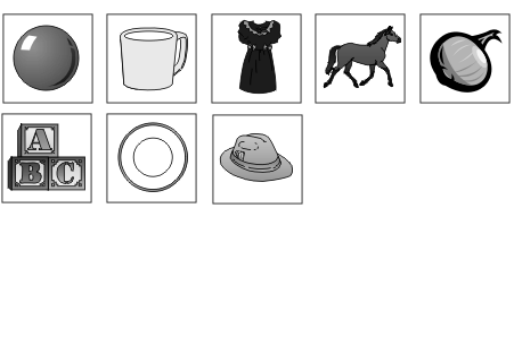
№	Завдання та дидактичний матеріал	Ступінь виконання			
		5	4	3	2
I. ПЕРЦЕПТИВНИЙ РІВЕНЬ					
1	Назвати своє: – Прізвище – Ім'я				
2	Назвати імена рідних				
3	Назвати: – Місто (село) – Вулицю – Номер будинку, в якому ти живеш				
4	Назвати номер школи і назву вулиці, на якій вона розташована				
5	Впізнання реалістичних предметних зображень				
6	Впізнання схематичних предметних зображень				
7	Називання контурно-зображених предметів, накладених один на одного (фігура Поппельрейтера)				
					
8	Виділення фігур із однорідного фону (проба Рево д'Аллона) – червоні предмети на червоному фоні				
9	Сприймання складного малюнку, смисл якого може бути зрозумілим завдяки співставленню деталей, читання тексту, пози, виразу обличчя («На прийомі у зубного лікаря»)				
10	Розпізнання рукою на дотик (очі дитини закриті) добре знайомих предметів (по три в кожній руці)				
11	Орієнтування дитини у просторі. Копіювання серії геометричних фігур, що мають просторову орієнтацію				
					
12	Відтворення положення рук педагога, який стоїть				

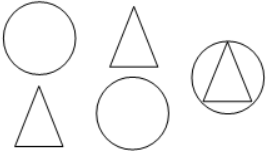

	<p>обличчям до дитини (проба Хеда):</p> <ul style="list-style-type: none"> – пальцем правої руки доторкнутись до лівого вуха; – до носа; – пальцем лівої руки доторкнутись до лівого ока 				
13	<p>Зображення схеми просторових відношень:</p> <ul style="list-style-type: none"> – плану кімнати; – плану шляху з групи до спортивного майданчика 				
14	<p>Розрізнення дитиною:</p> <ul style="list-style-type: none"> – лівої і правої частини свого тіла; – правої і лівої сторони тіла педагога, який стоїть обличчям до дитини 				
15	<p>Розрізнення дитиною пальців своєї руки, названих педагогом:</p> <ul style="list-style-type: none"> – великий; – мізинець; – безіменний; – вказівний 				
16	<p>Впізнання і написання цифр і букв, що розрізняються просторовими відношеннями:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 9–6; – IX–XI; – н – п – и 				
17	<p>Відтворення співвідношень положення обох рук у просторі:</p> <ul style="list-style-type: none"> – горизонтально; – вертикально; – сагітально (розтинаюче). 				
18	<p>Повертання подумки геометричної конструкції за годинниковою стрілкою і адекватне знаходження її просторової орієнтації серед інших.</p>				
19	<p>Знаходження положення двох стрілок, що тотожне заданому</p> 				

20	Знаходження різниці між двома дзеркально розташованими фігурами 				
21	Перевертання подумки запропонованої фігури з наступним замалюванням її образу: 				
22	Відтворення заданого візерунку 				
23	Відтворення заданої конструкції (елемент проби Кооса). 				
24	Зображення стрілок на годиннику: <i>6 годин 12 годин 3 години 25 хвилин</i> 				
25	Встановлення локалізації звуку у просторі				
26	Розпізнання іграшок у чарівному «чарівному мішечку»: <ul style="list-style-type: none"> – грибок; – чашка; – тарілка; – груша; – ножиці 				
27	Копіювання предмета:				

					
28	Відтворення дитиною пози руки педагога з витягнутими трьома пальцями				
II. МНЕСТИЧНИЙ РІВЕНЬ					
1	Запам'ятовування порядку геометричних фігур, що пред'являються, з наступним їх називанням: 				
2	Запам'ятовування чотирьох предметних малюнків, що пропонуються педагогом, з наступним їх відшукуванням серед іншої групи малюнків: 				
3	Відтворення групи геометричних фігур по пам'яті: 				
4	Повторення фрази: <i>"Я повечеряв після того, як подивився мультфільм"</i>				
5	Відтворення ряду малюнків у тій їх послідовності, що була до переміщення цих малюнків педагогом.				
6	Відбирання з набору малюнків тих окремих предметних малюнків, що відповідають сюжетному малюнку, розглянутому дитиною і потім перевернутого педагогом зображенням донизу.				
7	Визначення кількості квадратів, трикутників і кіл, що послідовно, один за одним, педагог складає в стопку.				
8	Називання по пам'яті предметів, зображених на малюнку, та їх кількості (малюнок після розгляду його дитиною прикритий аркушем паперу).				
9	Відтворення у запропонованій педагогом послідовності ряду слів:				

	– <i>звіздок, колесо, машина, трактор;</i> – <i>черевики, чоботи, валянки, пантофлі, туфлі, молоток.</i>				
10	Відтворення ряду словосполучень у послідовності, запропонованій педагогом: – <i>зелений м'яч, синя кулька;</i> – <i>білий аркуш, запашина троянда, похмуре небо.</i>				
11	Згадування й називання п'яти днів, не називаючи чисел та назви днів (<i>позавчора, вчора, сьогодні, завтра, післязавтра</i>).				
12	Переказ оповідання, прочитаного педагогом. <i>Кролики</i> <i>Батько купив двох кроликів. Кролики були красиві. Шерсть у них м'яка, хвостики пухнасті, вуха довгі. Мишко посадив їх у клітку. Кролики їли капусту, буряки, моркву. До осені кролики стали зовсім великими.</i>				
13	Відтворення речень, запропонованих педагогом: – <i>Оля і Катя виконують завдання з математики, а хлопчики грають у шахи.</i> – <i>У школу, де вчилась Оля, з лялькового театру приїхали актори, щоб показати казку.</i>				
III. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РІВЕНЬ					
1	Класифікація предметів за кольором. Під малюнками з предметами різного кольору (<i>жовтий лимон, зелений капелюх, червона сукня, синя машина</i>), розкладені педагогом, дитина розкладає інші малюнки у відповідності до кольору предметів, зображених на них.				
2	Класифікація предметів за формою. Самостійне розкладання дитиною під геометричними фігурами, запропонованими педагогом, малюнків предметів, які за формою подібні до них.				

3	<p>Класифікація предметів за логічними категоріями.</p> <p>Самостійне групування дитиною предметних малюнків за принципом класифікації, запропонованої педагогом.</p>					
4	<p>Здійснення умовиводу за сюжетною серією малюнків: «Як зайчик дістав моркву» (Г.А.Каше, Т.Б.Філічева).</p> <p>1. Стоїть сніговик. Його ніс зроблено з моркви. Засіць намагається дістати моркву. Але вона знаходиться надто високо. Він не може її дістати. На небі світить сонце.</p>	<p>2. Засіць приніс драбину. Підставив до сніговика. Намагається дістати моркву, але й це не допомогло йому дістати моркву.</p> <p>3. Сумний Засіць сидить на драбині. Сонце припікає землю.</p> <p>4. Сонце зовсім низько. Його проміння такі довгі і теплі, що Сніговик розта–нув. Засіць весело гризе моркву.</p>				
5	<p>Встановлення того, яке слово зайве:</p> <p>– Ріка, озеро, міст, море, ставок;</p> <p>– Молоко, сир, сметана, трава, сніг.</p>					
6	<p>Встановлення того, яке слово підходить:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ОПІРОК</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ГВОЗДИКА</div> </div> <hr style="width: 100%;"/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ОВОЧІ</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ТРоянда</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ЗЕМЛЯ</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">КВІТИ</div> </div> <hr style="width: 100%;"/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ГОРОД</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">САДОК</div> </div> <hr style="width: 100%;"/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">КВАСОЛЯ</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">КОЛОДЯЗЬ</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ГРИБИ</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ЯБЛУНЯ</div> </div>					
7	<p>Розташування слів у порядку підсилення позначеного явища:</p>	<div style="display: flex; justify-content: center; gap: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">СМУТОК</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ТУГА</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ПЕЧАЛЬ</div> </div>				

8	Скорочення речень шляхом заміни декількох слів одним загальним: – У нас є голуби, шпаки, синиці. – По дорозі їдуть грузовик, таксі, мотоцикл.				
9	Встановлення того, що було раніше: – Я випив чаю після того, як прийшов додому. – Я прочитала багато книжок, щоб добре виконати завдання.				
10	Розуміння фраз, що мають дистанційні конструкції: – Сірий на дивані лежить кіт. – Великий старий лось на галявину вийшов.				
11	Розуміння речень, що мають інвертовану конструкцію. «Покажи, де на малюнку»: – Хлопчик читає книгу. – Книга, прочитана хлопчиком. – Оленка вишила троянду. – Троянда, вишита Оленкою.				
12	Малювання трикутника під колом, над колом, у колі: 				
13	Вказування: – олівцем ключа, – ключем олівця.				
14	Встановлення того, що (яка пора року): – перед літом? – після літа? – між літом і весною?				
15	Встановлення того, який з двох папірців менш світлий: 				
16	Встановлення того, який з кружків більший за червоний і менший за синій?				

					
17	Встановлення того, що правильно: <i>Слон більший, ніж муха, чи муха більша за слона.</i>				
18	Встановлення того, яке яблуко смачніше: <i>Жовте яблуко смачніше червоного.</i>				
19	Встановлення того, хто малював: Слава чи Петро? <i>Слава намальований Петром.</i>				
20	Встановлення відношення: Хто вищий за всіх? – Петро вищий за Дмитрика; – Лесь нижчий за Петра. (Петро)				
21	Читання речень з додаванням слів за змістом і наступною зміною порядку речень з метою одержання зв'язного оповідання: <i>У розкрите вікно влетіла Вона сіла на пахучий На столі стоїть гарно пахнуть. У ньому ... ніжні чудові</i>				
ПИСЬМОВЕ МОВЛЕННЯ					
22	Читання: – Букв: А, О, У, К, М, Р, Д. – Складів: МА, КА, РА, ОД. – Слів: АУ, УА, МАК, РАК. – Фраз: МАМА ДОМА. – Цифр: 1, 3, 5, 7, 9, 10, 13, 15, 17, 19.				
23	Обрахункові операції: – $10 - 5 = \square$ – $4 + 2 = \square$ – $\square - 2 = 8$ – $\square + 3 = 7$ – $7 + 2 - 3 = \square$				
24	Складання деформованих слів з наступним їх читанням: – с, а, д (сад)				

	– і, ж, н (ніж) – о, е, р, л (орел) – ш, к, а, і (кішка) Складання деформованих речень з наступним їх записом (або бухштабуванням): – Ми, у, гриби, збирали, лісі – Всі, пішли, святково, і, одяглись, у, гості.				
25	Розв'язання задачі: <i>Оксані 5 років, а Наталка на 2 роки старша. Оксана має 5 цукерок, а Наталка 3. На скільки дівчата разом мають років менше, ніж цукерок?</i>				

Отже, для дослідження симультанних синтезів (інакше, можливості синтезувати окремі елементи у симультанні, перш за все, просторові групи) застосовують ряд прийомів, що дозволяє простежити стан сформованості процесів на перцептивному, мнестичному та інтелектуальному рівнях. Так, для дослідження стану розвитку простих форм симультанних перцептивних синтезів дітям пропонується копіювати ряд геометричних фігур, які характеризуються певною орієнтацією у просторі. Відтворюючи їх за наочним зразком і по пам'яті, дитина повинна зберегти не тільки їх форму, а й просторову спрямованість елементів фігур.

Близький характер носить проба, за якою діти повинні відтворити різні просторові співвідношення двох рук. При цьому враховується те, що будь-який дефект просторового аналізу та синтезу призводить до значних утруднень у знаходженні відповідного просторового розташування рук (симптом просторової чи конструктивної апраксії). Складніші проби відтворення просторових відношень у побудові заданих візерунків чи конструкцій з кубиків (проби Лінка й Коса) слугують доповненням до цього завдання. Цим же цілям відповідають завдання на оцінку дитиною рухів власних лівої і правої руки та лівої і правої руки педагога, що стоїть обличчям до неї, а також називання пальців руки. При цьому враховується те, що деякі дефекти просторового синтезу можуть проявлятися у даному випадку в неможливості відразу орієнтуватися в сторонах та в помилках при називанні пальців (так званий гнозис пальця). Доповненням до цих проб слугують завдання, спрямовані на аналіз складніших просторових синтезів. Це проби на з'ясування того, чи може дитина уявити й

схематично зобразити положення стрілок на годиннику, просторову схему (план будівлі, шлях від дому до дитсадка, школи). Сюди також відноситься серія проб для обстеження стану читання. Неможливість відразу сприйняти ціле слово, труднощі в читанні слів, чисел, та ін., елементи дзеркальності, що проявляються при цьому, можуть слугувати показником вад зорових просторових синтезів.

Дослідження перцептивних просторових синтезів у слуховій сфері проводиться за допомогою завдань на бінауральний (просторовий) слух, тобто дитиною визначається локалізація джерела звуку в просторі. Вивчення перцептивних кінестетичних просторових синтезів здійснюється за допомогою завдань на двомірне просторове відчуття та стереогностичне впізнання предмета.

До цих дослідів примикають і проби на вивчення більш високих мнестичних та інтелектуальних рівнів симультанних синтезів. З цією метою дітям пропонуються завдання у сферах мнестико-інтелектуальних синтезів, пов'язаних з аналізом структури числових та логіко-граматичних відношень. Так, для діагностики стану симультанних синтезів у числових операціях та лічбі використовуються завдання на перевірку стану сформованості у дитини десятичної системи (розрядної будови числа) і можливості оперувати нею при обчислювальних операціях. Вади симультанних синтезів у даному випадку можуть проявлятися при виконанні тих завдань, які потребують просторового розміщення компонентів чисел та числових операцій.



Для дослідження симультанних синтезів в операціях логіко-граматичних відношень застосовується ряд спеціальних методик. Дитині пред'являється граматична структура, для розуміння якої необхідно співвіднести елементи, що входять до її складу, в одну симультанну форму. В число таких методик входять завдання для вивчення деяких флексивних (брат батька, батько брата і т.п.), прийменникових (коло під квадратом, квадрат під колом) та порівняльних конструкцій, інверсійних і дистанційних речень. Ці проби дають можливість виявити такі вади симультанних синтезів, які призводять до того, що дитина, продовжуючи вірно сприймати окремі елементи, не може вірно зрозуміти, конструктивно смислові відношення.

Порівняльне застосування цих методик дає можливість встановити ступінь сформованості симультанних синтезів і охарактеризувати ту сферу, в якій проявилась їх вада.



Для дослідження **сукцесивних синтезів**, або синтезу окремих елементів у послідовні ряди, використовується інший ряд методичних прийомів. Як і методика вивчення симультанних синтезів, він включає систему завдань, підібраних відповідно тим сферам, в яких вони проявляються і тим рівням, на яких протікають. Розкриємо зміст конкретних завдань, включених у цю частину діагностичного комплексу.

**Комплекс завдань для діагностики і розвитку
сукцесивних синтезів**

№	Завдання та дидактичний матеріал	Ступінь виконання			
		5	4	3	2
ПЕРЦЕПТИВНИЙ РІВЕНЬ					
1	<p>Відтворення за педагогом зміни положень рук. <i>Одна рука стиснута в кулак, друга – з розпрямленою долонею. Дитина одночасно міняє положення обох рук, стискаючи одну і розпрямляючи другу.</i></p> 				
2	<p>Повторення за педагогом кінетичної мелодії (рухові навички). <i>Послідовна зміна трьох позицій руки: кулак – ребро – долоня.</i></p> 				
3	<p>Швидка зміна двох різних положень пальців руки (правої, а потім лівої), з'єднаних спочатку в кулак, а потім у кільце.</p>				

4	<p>Утримання заданого порядку рухів пальців; з'єднати за педагогом пальці:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>перший і третій;</i> – <i>перший і п'ятий;</i> – <i>перший і другий;</i> – <i>перший і четвертий.</i> 				
5	<p>Послідовне доторкування великими пальцями обох рук до:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>других пальців;</i> – <i>третіх,</i> – <i>четвертих,</i> – <i>п'ятих</i> 				
6	<p>Креслення ліній, що послідовно змінюються:</p> 				
7	<p>Відтворення рухів за тактильним зразком (очі дитини закриті). Педагог надає руці дитини певну позу, а потім знімає її. Дитина відтворює позу тієї ж руки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>пальці стиснуті в кулак.</i> – <i>2 і 3 пальці витягнуті,</i> – <i>2 і 5 пальці витягнуті.</i> <p><i>Те ж лівою рукою.</i></p> 				
8	<p>Відтворення символічних рухів (пантоміма):</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>"Вмиваємося, чистимо зуби",</i> – <i>"П'ємо чай".</i> 				
9	<p>Конструювання з паличок:</p> 				
10	<p>Відтворення ритмічного малюнку (шляхом вистукування ритму):</p>				

	<p style="text-align: center;">- - - - -</p> <p style="text-align: center;">- - - - -</p> <p style="text-align: center;">- - . . . - - . . . - - . . .</p>				
11	<p>Відтворення ритмів за мовленнєвою інструкцією:</p> <p>– постукай 2 рази;</p> <p>– постукай 2 рази сильно і 3 рази слабо.</p>				
12	<p>Вимовляння ряду звуків:</p> <p>– а о у е</p> <p>– а о у е и</p>				
13	<p>Переключення з однієї серії складів на іншу:</p> <p>– бі – ба – бо.... бо – бі – ба</p> <p>– пла – плу – пло.... плу – пла – пло</p>				
14	<p>Вимовляння ряду слів:</p> <p>– Стіл – гриб – слон</p>				
15	<p>Повторення слів за педагогом:</p> <p>Двоскладових:</p> <p>– Рука</p> <p>– Місяць</p> <p>Трискладових:</p> <p>– ворона</p> <p>– стадіон</p> <p>– продавець</p> <p>Зі складним буквосполученням</p> <p>– тракторист</p> <p>– стратостат</p>				
16	<p>Повторення рядів слів:</p> <p>– собака – корова – барабан</p> <p>– помідор – тролейбус – ножиці.</p>				
17	<p>Відтворення автоматизованого ряду (прямо і обернено).</p> <p>Дні тижня:</p> <p>– понеділок, вівторок, середа, четвер, п'ятниця, субота, неділя</p> <p>– неділя, субота, п'ятниця, четвер, середа, вівторок, понеділок.</p>				
18	<p>Рахунок:</p> <p>– 1, 2, 3, 4, 5</p> <p>– 5, 4, 3, 2, 1</p>				

19	<p>Визначення порядку звуків у словах:</p> <ul style="list-style-type: none"> – лампа – будинок 				
20	<p>Переключення з однієї серії слів на іншу:</p> <ul style="list-style-type: none"> – У садку за високим тином росли яблуні. – У садку за високими воротами був колодязь. 				
21	<p>Виконання серійних інструкцій з двох елементів.</p> <p>Намалюй:</p> <ul style="list-style-type: none"> – крапку і коло, – крапку під колом, – крапку над колом, – крапку всередині кола. <p>Поклади олівець:</p> <ul style="list-style-type: none"> – на малюнок, – під малюнок, – між малюнками, – над малюнком. 				
22	<p>Виконання серійних інструкцій:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Підійди до столу, візьми олівець і аркуш паперу, поклади їх під книгу. – Розглянь малюнки і поклади їх у такому порядку: <i>хлопчик, літак, каструля.</i> <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> – Розглянь малюнки і поклади їх у такій послідовності: <i>тарілка, машина, півень, пташка, кішка.</i> <div style="text-align: center;">  </div>				
23	<p>Розповідь дитини на задану тему (<i>наприклад, про будинок, в якому вона живе</i>).</p>				

24	Відображене повторення скоромовок <i>В чаплі чорні черевички, чапля чапа до водички. Пильно поле пильнували, перепелів полювали. Косар скосив увесь овес.</i>				
II. МНЕСТИЧНИЙ РІВЕНЬ					
1	Повторення серії чисел: – 8 – 7 – 4 – 3 – 0 – 9 – 8 – 2 – 5 – 6 – 4 – 2 – 8 – 1				
2	Повторення ряду слів: – дім – стіл – ліс – кіт – ніс				
3	Запам'ятовування і відтворення одночасно пред'явлених двох серій слів: - кіт – стіл – дім; рак – мак – дах				
4	Відтворення по пам'яті малюнків парами: 				
5	Називання по пам'яті предметів, зображених на двох малюнках серіями (по три елементи): 				
6	Запам'ятовування і виконання серійних інструкцій, що складаються з декількох елементів. Намалюй: – два трикутники; – квадрат; – три крапки.				
7	Запам'ятовування кольору смужок паперу з наступним його називанням (смужки закриваються): <i>Синій – червоний – білий – жовтий</i>				

8	<p>Відтворення по пам'яті назв предметів, зображених на малюнках:</p> 				
9	<p>Повторювання двох коротких речень: – Хлопчик піймав рибу. – Дівчинка годує курчат.</p>				
10	<p>Повторення фраз, що мають різну довжину та конструкцію: – Листя падає з дерев. – Діти подарували мамам до свята свої малюнки. – Листя з дерев зірване сильним вітром. – Пахуча ялинка прикрашена гарними іграшками.</p>				
11	<p>Заучування вірша (вірш як єдина кінетична система слів) Що за звір лісовий Під сосною? І стоїть серед трави Вуха більші голови? (Заєць)</p>				
12	<p>Відтворення по пам'яті змісту оповідань, прочитаних педагогом один за одним.</p> <p style="text-align: center;">Мурашка.</p> <p>Мурашка знайшла велике зерно. Воно було для неї дуже важке. Мурашка покликала на допомогу інших мурашок. Разом вони легко дотягли зерно в мурашник.</p> <p style="text-align: center;">Горобець і ластівка.</p> <p>Ластівка звля гніздо, Горобець побачив гніздо і зайняв його. Ластівка покликала на допомогу своїх подруг. Разом ластівки вигнали горобця з гнізда.</p>				
ІІІ. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РІВЕНЬ					
1	<p>Називання словесних асоціацій на слово «ніч»: – Коли почуєш слово «ні», назви будь-яке слово; яке спаде тобі на думку. – Закрий очі, уяви собі, що ти вийшов на вулицю вночі. Скажи, що ти бачиш? – Уяви, що я поклала перед тобою малюнок «Ніч у лісі». Скажи, що ти бачиш?</p>				

2	Називання п'яти червоних предметів: «Назви предмети червоного кольору». (помідор, стрічка, плаття, телефон, серветка, листя, машина, квітка тощо).				
3	Називання п'яти неприємних речей (таких, які тобі не подобаються) (покарання, біль, двійка, хвороба, тощо).				
4	Називання п'яти цікавих речей: (мультфільм, оповідання, гра, карусель, день народження, казка, кінофільм, зоопарк, музей, людина тощо).				
5	Називання п'яти сумних речей: («Від чого буває сумно?») (дівчинка, казка, настрій, вечір, очі тощо).				
6	Утворення граматичних структур з відповідними прийменниками (за малюнком): – Де лежить олівець? (під книгою). – Де висить лампа? (над столом). – Де висить гойдалка? (між деревами). – Де лежать книги? (у наплічнику).				
7	Закінчення речень декількома варіантами кінцівок: – Весною квіти ... – Восени земля вкрита ... – Зимою земля вкрита ...				
8	Закінчення речень, що відтворюють прості причинно-наслідкові зв'язки: – Оля пішла в кіно, хоч ... – Мишко почав їсти суп, але ... – Таня посадила сестру на санки і ... – Діти взяли кошики для грибів, та раптом ... – Якщо зимою буде сильний мороз, то ... – Хлопчик захворів, тому що ...				
9	Вказування малюнків, на яких: – Корова пасеться на лузі. – Корови пасуться на лузі. – Хлопчик грає у футбол. – Хлопчики грають у футбол. – Дівчинка грає на бандурі. – Дівчата грають на бандурі.				
10	Вказування на відповідний малюнок («Про кого я говорю – про хлопчика чи дівчинку?»):				

	<p>– Женья намалювала будинок.</p> <p>– Женья намалював будинок.</p> <p>– Валя пішла в дитячий садок.</p> <p>– Валя пішов у дитячий садок.</p>				
11	Складання і розповідь оповідання на тему, що сформована у загальних рисах: «Злий пес» («Якого пса ми зємо злим?»).				
12	Слухання оповідання і визначення того, що в ньому головне (важливе)? Чому вчить оповідання? Якою може бути назва цього оповідання? <i>Шпаки звивають гнізда на деревах. Весною виводять пташенят. Вони знаходять черв'ячків і приносять їх своїм пташеняткам. Не розорюйте пташиних гнізд. Пташки – наші друзі. Вони знищують черв'яків і гусінь. Бережіть пташок!</i>				
13	Вставлення в речення пропущених слів: – Увечері мама ... з роботи. – Дома вона готує смачну ... для сім'ї. – Всі їй ... прибрати і ... посуд. – Тільки кішка Мурка ... на дивані. – Зробивши ..., сім'я відпочиває.				
14	Складання оповідання за сюжетним малюнком.				
15	Складання оповідання за серією малюнків.				
16	Встановлення подій у прослуханому оповіданні, які відбувались «до» і «після»: Сашко і білка. <i>Пішов Сашко в ліс. Вийшов на галявину ліса. Бачить – стоїть висока сосна, а на ній багато шишок. Раптом одна шишка впала. Сашко подивився вгору й побачив білку. Він кинув в білку шапку. Шапка зависла на гілці, а білка піднялась на верхівку сосни. Сашко прийшов додому без білки і без шапки.</i> – Що було до того, як Сашко побачив білку? – Що було після того, як Сашко побачив білку?				
17	Письмове мовлення: Записування ізольованих букв під диктовку: А, К, М, О, Л, У, Р.				

18	Записування ізольованих складів під диктовку: <i>МА, МУ, АК, УА, АУ.</i>				
19	Записування ізольованих слів під диктовку: <i>МАК, ЛАК, РАК.</i>				
20	Записування серії букв під диктовку: – <i>ОУ</i> – <i>УАИ</i> – <i>АУЕ</i>				
21	Записування серії слів під диктовку: <i>МАК – РАК – ЛАК</i>				
22	Записування під диктовку речення: <i>МАМА ДОМА</i>				
23	Записування під диктовку окремих цифр: <i>4, 6, 7, 11, 13, 15, 16</i>				
24	Розв'язування задачі на одну дію: <i>У вазі лежало три груші. Мама поклала у вазу ще три груші. Скільки всього груш стало у вазі?</i>				
25	Розв'язування задачі на одну дію зі зміною напрямку міркування: <i>На гілці сиділи синиці. До них прилетіло 3 горобці. Пташок стало 5. Скільки синиць сиділо на гілці?</i>				
26	Розв'язування задачі на дві дії: <i>На гілці сиділо четверо горобців. До них прилетіли ще два горобці. Потім один з них полетів. Скільки горобців залишилось на гілці?</i>				
27	Розв'язування задачі на чотири дії: <i>На гілці сиділо троє горобців. До них прилетіли ще троє горобців. Потім двоє горобців полетіли, а на гілку сів ще один горобець. Скільки горобців сиділо тепер на гілці?</i>				

Як видно з наведених прикладів, для **вивчення елементарних перцептивних (слухомоторних) суцесивних синтезів** дитині пропонується повторити ритмічний візерунок, відстукуючи за педагогом заданий ритм. Передбачається, що вади перцептивних суцесивних синтезів можуть проявлятися в тому, що дитина відчуватиме помітні труднощі в засвоєнні та в утриманні, заданий їй, ритмічній структурі: починаючи виконувати це завдання, вона губитиме потрібну структуру, переходячи на інший ритм, або ж буде вистукувати хаотичний ряд ударів.

Близьким за своєю структурою, але спрямованим на вивчення не слухомоторних, а рухових структур є дослідження будь-яких «кінетичних мелодій» (рухових навичок), що включають послідовну зміну окремих рухів. Це проби на виконання послідовної серії з трьох – чотирьох рухів, послідовної зміни положень руки або перебирання пальцями у заданому порядку. Симптомом порушень суцесивних синтезів у цих пробах може бути як неможливість утримати заданий порядок вказаних рухів, так і недостатня при їх виконанні плавність, автоматизованість «кінетичної мелодії».

При *вивченні мнестичних суцесивних синтезів* використовують прийоми вивчення мнемічних синтезів, що протікають на мовленнєвому рівні, а саме: повторення серії звуків, складів, слів, речень, оповідань з точним відтворенням порядку елементів, що входять до їхнього складу.

Міцність утримання заданого порядку елементів та відтворення заданого ряду перевіряється після паузи (10–15 сек.), яка в окремих випадках може заповнюватися сторонніми подразниками. Ця проба пропонується для повторення ряду слів та переказу змісту двох оповідань, що читаються дитині педагогом послідовно один за одним.

Спеціальний прийом дослідження мнестичних суцесивних синтезів полягає у тому, що дитині пропонується практично виконати серійне завдання: намалювати коло, два хрести і мінус, зберігши названий порядок фігур і знаків. Використовується також прийом із заучуванням вірша, оскільки при цьому мовленнєва «кінетична мелодія» особливо відчутно виступає на передній план і суцесивні вади можуть виступати особливо виразно. Ця методика застосовується в різних варіантах: при виконанні завдання за словесною інструкцією або за наочним зразком. Ці варіанти дозволяють встановити прояви вад суцесивних синтезів переважно в одній (руховій або слуховій) сфері.

Для вивчення стану сформованості інтелектуального рівня суцесивних синтезів використовуються проби для дослідження складних форм контекстного мовлення та плавного, послідовного розгортання висловлювання. Враховуючи те, що їх вади частіше всього викликаються порушеннями суцесивних синтезів у руховій сфері та рухових «кінетичних мелодіях», дітям пропонуються завдання на побудову речень різного ступеня самостійності (доповни запропоноване речення, склади речення із заданих слів, самостійно склади речення) і на побудову розгорнутого розповідного мовлення (складання короткого оповідання, розповідь за малюнком, твір на задану тему, що сформульована або чітко, або в загальних рисах).

Узагальнення всіх матеріалів аналізу виконання завдань, як правило, дає можливість **розподілити дітей на дві групи:**

I група – діти, у яких виявлено переважно несформовані симультанні синтези;

II група – діти з переважно несформованими сукцесивними синтези.

I. Недорозвинення переважно симультанних синтезів може приймати у дітей різні форми, але обов'язково контрастуватиме з **відносною зрілістю сукцесивних синтезів**. Такі діти, як правило, утримують ряди акцентованих ритмів і плавно відтворюють задані на слух ритмічні структури. У них відносно збережені і сукцесивні мнестичні синтези складних видів, бо ці діти не відчують труднощів при повторенні коротких рядів слів, зберігаючи їх кінетичну мелодію і не змінюючи послідовність елементів, що входять в запропоновану серію. Вірне утримування коротких послідовних серій елементів контрастує зі значним недорозвитком операцій, пов'язаних з організацією елементів в одночасні, переважно просторові, групи.

Як правило, вірно виконуючи завдання на вистукування ритмів, діти утруднюються при визначенні кількості цих ударів. Без помилок повторюючи серії слів, речення, вони припускаються помилок під час логіко–граматичних операцій. Не припускаючи значних вад у розгорнутому в часі плавному розповідному мовленні і не виявляючи адинамії мовленнєвого мислення або детермінуючого впливу задачі на послідовну серію інтелектуальних операцій, вони відчують значні труднощі під час обчислювальних операцій.

Отже, виявлені факти свідчать про те, що у дітей *I-ої групи домінує недостатня сформованість синтезу окремих елементів в одночасні (частіше всього просторові) групи. Ці недоліки виступають в явищах симультанної зорової агнозії, у порушеннях тактильного синтезу (астереогноз) та у вадах орієнтування дитини у просторі (просторовий гнозис і праксис), у зорових й тактильних вадах і проявляються переважно в сенсомоторних та перцептивних формах. Недорозвинення інтелектуально-мнестичного рівня симультанних синтезів проявляється у вадах лексико–граматичних та обчислювальних операцій.*

Розкриємо сказане повніше, охарактеризувавши **основні вади, сконцентровані спочатку на симультанних синтезах.**

У таких дітей виявляється *недостатня сформованість складних гностичних процесів і вади смислового мовлення*. Діти, як правило, не мають значних порушень у безпосередньому оптичному сприйманні і в них не має значних дефектів читання й письма. Лише в окремих випадках можуть бути виявлені вади тактильної сфери, що проявляються в утрудненнях при наданні руці чи пальцям руки заданих поз або у відтворенні потрібних просторових комбінацій. Спостерігається також *легка «конструктивна апраксія»*: дітям важко вірно відтворити (за зразком) геометричні фігури; при цьому вони змішують напрями і невпевнено передають відношення елементів, що входять до їх складу. Скрізь, де відтворення конструкції чи малюнку дається на основі безпосереднього предмету, діти виконують його значно краще, ніж тоді, коли для відтворення необхідно одночасно схоплювати відношення елементів. Саме тому труднощі у дітей викликає завдання подумки повернути ялинку, зображену на предметному малюнку, і змінити її просторову орієнтацію, зберігши її відношення. Ці труднощі у них виявляються ще в поза конструктивно-практичних завданнях: саме ці діти погано розрізняють праву і ліву сторони.

Помилки при виконанні, пов'язані з просторовими та зорово-просторовими факторами, проявляються і в пробах на праксис пози руки з витягнутими трьома пальцями. Виконуючи цю пробу, діти намагаються витягнути чотири або п'ять пальців. Труднощі такого характеру відмічаються і при виконанні проби Г.Хеда. У більш грубій формі недорозвиток просторової орієнтації проявляється у пробі, де діти повинні серед запропонованих варіантів відшукати і вказати той варіант, що відповідає зображенню геометричної фігури, яку вони повинні подумки перевернути. Значні труднощі відмічаються при копіюванні зразка столу, оскільки більшість дітей, не дивлячись на чисельні спроби, неправильно розміщують одну з ніжок стола; ці труднощі пов'язані саме з необхідним просторовим розміщенням елементів.

У деяких дітей описані труднощі можуть поєднуватися також з *певним недорозвиненням зорового гнозису*, який проявляється при виконанні проб з контурними силуетами, перекресленими та накладеними фігурами.

Подібні труднощі виявляються і при передачі змісту сюжетних малюнків, причому всі вади збільшуються при описі серії малюнків (на відміну від виконання цього завдання дітьми з достатнім рівнем

розвитку оптико-просторового сприйняття, яким серія послідовних малюнків значно полегшує побудову розгорнутого висловлювання). При цьому динаміка мовленнєвого акту у них повністю збережена. Смыслова ж структура висловлювання є нечіткою у зв'язку з *труднощами саме одночасного зорово-просторового схоплення частин серії малюнку в єдине смислове поле.*

В окремих випадках відмічаються труднощі при повторенні ізольованих слів складної будови і скоромовок. Як правило, діти не зупиняються при вимовлянні окремих слів і всередині слова не відмічаються паузи; слова вимовляються цілісно, на одному диханні. Однак складні за структурою слова виявляються для них занадто великою мовленнєвою одиницею, що не схоплюється відразу, в цілому. В результаті – їх структура спрощується, з'являються пропуски звуків і складів. Необхідно відмітити, що повільне вимовляння слів складної звуко-складової структури значно полегшує процес повторення. Учні цієї групи вже після двох-трьох повторень педагогом важкого слова (особливо в повільному темпі) вимовляють його вірно. На відміну від групи дітей з порушеннями сукцесивного синтезу, коли після трьох-п'ятиразових пред'явлень важкого слова чи словосполучення не забезпечується покращення їх вимовляння.

При повторенні складних речень також спостерігається тенденція до спрощення фрази, що виражається у пропусках окремих слів і словосполучень: «Оля і Катя виконує (завдання з) математику, а хлопчики (грають у шахи) граються. У школу (де вчилась Оля) до Олі (з лялькового театру) приїхали (актори) артисти (щоб показати казку) і покажуть казку». (Олег Л., 1 кл). Проте спрощення фрази у цих випадках не є наслідком вад внутрішньої динамічної схеми (програми) речення, як у дітей з вадами сукцесивного синтезу, а наслідком труднощів одночасного утримання в пам'яті цілого речення. Зміст фрази ними завжди передається правильно, без спотворень, без розпаду на окремі слова чи склади.

При відтворенні змісту оповідання, прочитаного педагогом, виявляється тенденція до використання простих у логіко-граматичному відношенні конструкцій, а також чітко проявляються труднощі, пов'язані із знаходженням потрібних слів, що виражається у появі вербальних парафазій, які належать до того ж лексичного, семантичного поля, що й слово, яке відшукується дитиною: «Комаха (мурашка) знайшла зерно. Вона не підняла його, воно було для неї дуже

важке. Вона кличе інших... своїх. Разом вони дотягли його в будиночок (у мурашник)» (Катя Л., 2 кл.).

Труднощі такого ж характеру проявляються і при дослідженні *особливостей називання зображених предметів*. Часто пошуки потрібного слова замінюються описом функціонального призначення предмета (що замінювало його назву): яблуко – помідор, зерно – корм, спідниця – плаття, кулька – м'яч, носик чайника – де ллється вода, серветка – брати й витиратись, спинка стільця – це... як... ну... на нього спираються» та ін.

Отже, все сказане свідчить про **наявність проявів неповної зрілості, недорозвинення дії об'єднання окремих подразників у симультанні групи, що виступають у різних сферах та на різних рівнях психічної діяльності.**

Для більшості дітей цієї групи є **типовим деяке звуження обсягу доступних для одночасного сприйняття елементів** предметів, малюнків та недостатня сформованість здібності відразу схоплювати при читанні ціле слово. Механізм такого звуження «психічного поля зору», за науковими джерелами, зводиться до **зниження можливості перетворювати послідовні подразники в симультанні структури** (І.Т.Власенко, А.Р.Лурія). У зв'язку з цим обсяг доступних таким дітям наочних зорових зв'язків виявляється звуженим, що призводить до того, що вони відразу сприймають, як правило, один предмет. Так, розглядаючи малюнок, вони постійно переводять погляд з одного його елемента на інший, через що сприйняття картини виявлялося утрудненим. Звуження зорового сприймання проявляється і в інших завданнях, наприклад, у завданні поставити крапку в центрі кола і т.д. Діти також припускаються помилок при сприйманні складної фігури: трикутника, всередині якого розміщене коло (називаючи або трикутник, або коло); відчувають труднощі при читанні слів, речень.

У частини дітей виявляються *елементи просторової дисграфії, яка проявляється в їхній невпевненості в тому, в якому напрямі потрібно правильно зображати букву*. Внаслідок цього деякі з них букви зображують частково дзеркально. При читанні у цих дітей також зустрічаються помилки, пов'язані з невірним впізнанням або змішуванням деяких оптично близьких букв. Такі ж просторові дефекти фіксуються і на письмі: діти невірно пишуть окремі букви й цифри, виявляючи елементи дзеркальності (25 – 52, 97 – 79, ш – m , б – g, а – в та ін.). Аналогічні труднощі іноді спостерігалися у дітей при читанні написаних чисел і букв.

Вади внутрішніх схем у цієї групи дітей можуть не обмежуватися недостатньою сформованістю схем простору й схем власного тіла. Найбільш різко такий дефект проявляється у порушеннях лічильних операцій. Часто діти скаржаться на труднощі у лічбі при пред'явленні їм відповідних завдань. Так, розрізняючи окремі числа, діти часто втрачають орієнтування, як тільки переходять від однозначних чисел до багатозначних. При читанні багатозначних чисел вони починають плутати розряди, а іноді читають багатозначне число як серію однозначних, що його складають. Природно, що такі діти відчують значні труднощі при виконанні навіть простих числових операцій, особливо, якщо числа виходять за межі десятка.

Аналогічні за своєю структурою виявляються у цих дітей *мовленнєві вади*. Учні мають, як правило, достатньо сформовану здібність плавно говорити, чітко чути й розуміти окремі слова, звернене до них мовлення; вони мають інтактний фонематичний слух (тобто не виявляють ознак відчуження смислу пред'явленого слова). Однак діти, які не відчують помітних труднощів у впізнанні окремих слів, запам'ятовують і утримують прості за будовою і конкретні за змістом словесні конструкції, розуміють загальну думку досить тривалого смислового відрізка, все ж таки виявляються неспроможними або безпорадними при спробі розібратися в будові складної фрази. «... Не дефекти мовленнєвого слуху чи пам'яті і не інтелектуальне порушення лежить в основі цієї своєрідної вади. В основі утруднень розуміння складних граматичних структур лежать вади смислової будови слова, непомітні на перший погляд, але які можуть бути виявлені при детальному дослідженні. Ці порушення полягають у тому, що безпосередній образ, що постає за словом, або його безпосередня предметна віднесеність залишається збереженою, а вся система зв'язків і відношень, що надана слову, виявляється порушеною» (А.Р.Лурія).

У більшості учнів цієї групи смислова сторона мовлення ззовні здається повністю сформованою: вони легко сприймають, про що йде мова, виділяють з ситуації суттєві ознаки, усвідомлюють такі логічні категорії, як категорії роду, виду, причинності або наслідку. Труднощі проявлялися в них у тому, що слово, яке сприймається дитиною, як правило, виключено з тієї сітки узагальнень, що дозволяє здійснювати перехід від одного слова до його корелят. Тобто «стає надзвичайно складним рух від поняття до поняття, рух у вербально-логічному, семантичному плані. Ці внутрішні зміни проявляються у тому, що

значення слова позбавляється свого комплексу системних зв'язків, і, як наслідок, починає легко забуватись» (А.Р.Лурія).

Чітка несформованість системи зв'язків і відношень виступає і в інтелектуальній діяльності, в першу чергу, при розумінні мовлення. Всі мотиви, що спрямовують мислення, у цих дітей повністю сформовані; вони не втрачають мети свого міркування, легко зберігають напрям своєї думки на потрібну тему; легко виділяють суттєве в даній ситуації і необхідні інтелектуальні операції. Однак при всій збереженості цільової спрямованості їх мислення, недорозвиненою виявляється техніка цього мислення. Особливо чітко ці вади виступають в операціях, які вимагають співставлення знань (одного з іншим) і руху думки в плані понять. Поки мислення обмежується наочно-образним планом і не виходять за межі відтворення безпосередніх ситуацій, завдання виконується правильно. Коли ж дитина змушена рухатися в плані внутрішньо-логічних схем, то починає виявлятися недостатня сформованість вербально-логічного мислення. Це особливо чітко проявляється при розумінні тих граматичних конструкцій, в яких безпосереднього значення слів недостатньо для того, щоб схопити смисл всієї мовленнєвої конструкції.

Таке «суміщення» значень виявляється недоступним для більшості дітей цієї групи і відразу створює в них стан розгубленості. Такі діти стають у глухий кут, як тільки простий порядок образів, породжений словами фрази, починає розходитись з її справжнім значенням. Так, легко схоплюючи довгу, але граматично просту фразу: «Оля і Катя виконують завдання з математики, а хлопчики грають в шахи», ці діти не можуть правильно повторити таку ж довгу, але граматично складну конструкцію: «У школу, де вчилась Оля, з лялькового театру приїхали актори, щоб показати казку». Спроби замінити дистанційну конструкцію фрази внутрішньою схемою і зрозуміти, до кого відноситься фраза «показати казку», як правило, закінчуються невдачею.

Таким чином, основною для дітей I групи є трудність перетворення окремих елементів в одну, «симультанно оглядову систему». Ця вада спостерігається при пред'явленні дітям довгих і складних мовленнєвих конструкцій. У найбільш простому вигляді його можна спостерігати і у випадках, коли дітям пропонується проста конструкція з двох слів, яка, однак, потребує схоплення відношень (типу «брат батька» і «батько брата», «крапка над колом» і т.п.). При виконанні завдань ці конструкції викликають у дітей значні

труднощі. Це пояснюється тим, що, позбавлені можливості безпосередньо схопити відповідні смислові відношення, діти починають робити спробу вивести значення речення із значення окремого слова або з прямої послідовності слів. Здібність подумки змінити співвідношення слів, замінити інвертовану конструкцію прямою й зрозуміти фразу, в якій смислова послідовність дії явно не співпадає з послідовністю слів (типа: «Я повечеряв після того, як подивився мультфільм» і т.п.), — все це виявляється серією завдань, які виконуються дітьми зі значними труднощами. Недостатній рівень «можливості створювати внутрішні схеми» (за А.Р.Лурією) призводить до того, що у дітей, які мають відносно нормальне зовнішнє мовлення, з'являються прояви імпресивного аграматизму.

Зрозумілим наслідком цього недорозвинення є також недостатня сформованість операцій мовленнєвого мислення цих дітей. Діти неспроможні зрозуміти такі, взяті із серії Берта, співвідношення, як «Оля темніша Соні, але світліша Каті. Хто найтемніший?». Навіть завдання показати, який з трьох кружків різної величини (червоний, зелений, синій) більший, ніж червоний, але менший, ніж синій для них виявляється непосильним.

У деяких учнів виявляється тенденція до побудови дещо багатослівних висловлювань і прискорення темпу мовлення. У діалозі ці діти, як правило, звертають увагу на несуттєві деталі, утворюють побічні асоціації, що не мають прямого відношення до задачі висловлювання. Як зразок, наведемо розповідь Марини Л.(1 кл.) за серією малюнків «Хитра лисиця»: «Дід стоїть, а тут бабуся; дивиться – що там? Хатка ... трошки видно. Конячка. А тут дід на дорозі бачить лисицю... Я такий мультик бачила, що лисиця всю рибу з'їла у вовка. Такий страшний мультик був, (?)...! А, ну, вона рибу повикидала, щоб самій з'їсти... А вовк говорить... і т.д.». Приклад свідчить про те, що в основі таких помилок лежать труднощі, пов'язані з довільним спливанням побічних вербальних зв'язків. В основі вербальних парафазій лежать не недоліки динамічної організації мовленнєвого акту, а труднощі одночасного оживлення «сітки значень» (Л.Цветкова та ін.). Подібні труднощі виявляються і при передачі змісту сюжетних малюнків, і опису серійних малюнків.

При дослідженні розуміння значень окремих слів або серій з трьох елементів, як правило, симультанні труднощі не виявляються. У всіх дітей цієї групи порушення концентруються на операції розуміння складних граматичних конструкцій, тобто окремі слова і речення

розуміються правильно, однак розуміння речення або оповідання в цілому утруднене або порушене.

Отже, недостатня здатність внутрішньо схоплювати ізольовані одиниці мовлення є причиною того, що страждає повне розуміння смислової будови мовлення.

Виявлені вади рахунку, письма та читання, також безпосередньо вказують на недорозвинення у цієї групи дітей саме симультанних синтезів. Найбільш значними при цьому виявляються вади в обчислювальних операціях, правда, яскравішими в тих, що потребують їх протікання «в умі». Здійснення розрядних операцій і операцій з числами, швидке впізнання числа відбувається, як правило, в момент співпадання його з відповідним рядом предметів, що перелічуються; крім того, добре знаючи таблицю множення, діти не завжди володіють операцією ділення. Частина дітей, легко впізнаючи окремі цифри і легко здійснюючи прямий рахунок, відчувають значні труднощі при зворотній лічбі. Все це свідчить про нечіткість у них уявлення схеми чисел, розташованих в ряд.

При достатньому розвитку звукового аналізу та синтезу у деяких дітей виявляються значні труднощі в читанні та письмі: сприймаючи, як правило, дві-три букви слова, їх читання перетворюється на складання букв, які лише через певний час об'єднуються ними в симультанні системи. Аналогічні труднощі спостерігаються і на письмі.

Підсумовуючи, зазначимо, що для дітей I-ої групи характерні явища легкої дезорієнтації у просторі, вади рахунку, значні труднощі в письмі та читанні і вади розуміння складних логіко-граматичних конструкцій, що, власне, і вказує на недостатню сформованість у них симультанних синтезів. Недорозвинення внутрішньої схематизації та логіко-граматичних операцій може призвести до труднощів у засвоєнні дітьми читання, письма, математики.

II. Для дітей другої групи характерні ознаки, що в цілому складають **синдром недорозвинення сукцесивних синтезів при достатній зрілості симультанних синтезів**. Ці діти переважно без труднощів виконують завдання на орієнтацію у просторі і не виявляють ознак симультанної зорової агнозії. Це пояснюється тим, що у них не спостерігається грубих вад процесів впізнання предметів та впізнання смислу послідовності подій, що зображені на серії малюнків. Крім того, діти не виявляють порушень дотикового астереогнозу; добре розрізняють праву і ліву частину власного тіла. У них не фіксуються грубі помилки під час логіко-граматичних та обчислювальних операцій.

Тобто для цих дітей не характерні вади об'єднання елементів в одночасні просторово організовані групи. Суттєву рису їх дефекту складають вади організації серійної послідовності ритмічних та тональних мелодій, серійної організації мовленнєвого висловлювання та математичного обчислення, переключення напряму мисленнєвого процесу. Ці діти відчувають труднощі при виконанні завдань, спрямованих на утримання та відтворення ритмічних структур, утримання і визначення серійної послідовності системи звуків і ліній.

Отже, у дітей II-ої групи в значній мірі недорозвинені процеси, що потребують об'єднання елементів не в одночасні, а у послідовні, серійно організовані ряди. У мовленнєвій діяльності у деяких дітей цей дефект проявляється у вадах як плавного розгорнутого мовлення, так і в кінетичній стороні рухової організації мовленнєвих процесів. У деяких випадках недоліки динамічних процесів поєднуються з нерізко вираженою недостатністю акустичних та кінестетичних процесів.

Застосування нейропсихологічного методу аналізу вад функцій (І.Власенко, А.Р.Лурія, Е.Симерницька, Л.С.Цветкова та ін.) сприяє виділенню педагогом не окремих симптомів, а опису цілого **симптомокомплексу** недорозвитку психічних функцій з виділенням у ньому якісно однорідних (загальних) ознак, що складають характеристику **сукцесивного недорозвинення**. Так, встановлено, що *труднощі кінетичної організації різних психічних операцій та дій (рухових, мовленнєвих, дискурсивних, розумових, нестійкість слухового контролю та уваги, слабкість слухо-мовленнєвої пам'яті)* у дітей спричиняються недостатньою зрілістю саме сукцесивного фактору психічної діяльності. Це, як зазначалося, є наслідком певного неблагополуччя станів лобних, лобно-скроневих або передніх базальних ділянок головного мозку. У той час як достатня сформованість симультанного фактору (деякі зміни орієнтації у просторі, дефекти в конструктивно-образотворчій діяльності, труднощі проведення обрахункових дій і розуміння складних логіко-граматичних структур, слабкість зорово-просторової пам'яті) може свідчити про відсутність певного недорозвитку тім'яно-потиличних ділянок головного мозку дітей.

Таким чином, для дітей II-ої групи найхарактернішим є недостатня сформованість будь-якої діяльності, що плавно протікає – мовленнєвої, інтелектуальної, перцептивної. У таких випадках центр ваги переміщується або з недорозвинення внутрішньої схеми кінетичної мелодії на появу денерваційної вади, або навпаки.

Встановлено, що недостатня сформованість схем послідовних рухів, взагалі, і мовленнєвої діяльності зокрема, особливо проявляється у *недостатній сформованості схеми фрази*. Маючи достатній рівень розвитку вміння схоплювати логічні відношення, граматичну будову смислового мовлення і систему числових відношень, діти відчують *значні труднощі при необхідності зробити ряд плавних і послідовних інтелектуальних операцій*. Так, легко виконуючи задачі на одну-дві дії, діти з труднощами виконують арифметичні задачі на три дії, що свідчить про неможливість зберегти внутрішню схему і відповідно їй спрямувати протікання процесу розв'язання задачі. *Аналогічні труднощі спостерігаються при відтворенні змісту оповідання*, а саме: відсутня єдина фраза, яка мелодійно змінюється окремими мовленнєвими фрагментами. Тому у спонтанному мовленні зустрічаються розірваність фрази і пошуки слів. При достатньому рівні сформованості простих інтелектуальних операцій та рівня розуміння мовлення завдання на їх виконання, як правило, потребують значного часу і підключення зовнішнього мовлення дитини.

Легко надаючи потрібне положення пальцям руки і руці у просторі, адекватно оцінюючи і відтворюючи запропоновані їм ритми, переважна більшість дітей даної групи *виконують ці проби децю уповільнено й дезавтоматизовано*, виявляючи, таким чином, *симптом недорозвинення серійної організації рухів*. Близькі до цього виявлені вади і в мовленнєвих процесах дітей: легко вимовляючи ізольовані звуки, вони з *труднощами повторюють складний ряд звуків і складів, слів і фраз*. Всі вказані труднощі особливо чітко проявляються і повторюються на письмі: добре списуючи різний мовленнєвий матеріал, діти *відчують труднощі при письмі під диктовку*. Цей факт пов'язується з недорозвиненням внутрішньої схеми слова, тобто схеми послідовності тих звуків (слів), з яких складається слово (речення). Це пояснюється тим, що недорозвиток схеми слова як цілої сукцесивної системи особливо проявляється у несформованості здібності дітей свідомо аналізувати послідовність звуків у слові (і відповідно на письмі під диктовку), а також при намаганні дітей осмислити ізольовано названі педагогом звуки (с, а, д) як відповідне їм слово. На письмі ці явища проявляються у частих пропусках окремих букв, втраті порядку букв, що складають слово, заміні написання слова нагромадженням букв, розміщених одна на одній.

У деяких випадках вказані недоліки серійності актів мають інший характер, а саме: легко читаючи і пишучи окремі букви, склади, слова,

діти, як правило, *втрачають послідовність елементів у серіях букв і словах. Особливі труднощі у них виникають при переході до серійно побудованого тексту.* У цьому випадку спостерігаються часті випадки «накладання» на текст очікуваних слів. *Персевераторні тенденції фіксуються і при виконанні дітьми простих і складних математичних завдань (підстановка на місце другого доданку антиципуючої відповіді ($10+5=$ $10+15=$); неспроможність переключитися на інший математичний знак у наступних прикладах: $10-5 =$ замість $10+5=$; $7+2=$ замість $7-2=$ і т.п.*

Поряд з цим у даній групі дітей виявляються й такі учні, в яких найбільш значні вади виступають в усному мовленні. Легко повторюючи будь-які слова, фрази, невеличкі оповідання, не виявляючи ніякого відчуження смислу слів і адекватно розуміючи лексико-граматичні конструкції, ці діти починають відчувати труднощі, коли у відповіді намагаються сформулювати якесь нове положення (Чому? Навіщо?) і якщо розповідь вимагає попередньої активної конструкції задуму (завдання завершити оповідання, розпочате педагогом). *Труднощі формування самостійного висновку за прочитаним оповіданням, складність у виділенні в оповіданні суттєвого, чи у придумуванні назви до нього також свідчать про вади динаміки інтелектуальних актів (при повній сформованості їх структури).* Особливо помітне це недорозвинення проявляється при переході до активного висловлювання думки, до розгорнутого розповідного мовлення, зокрема у творах на задану тему, яка добре їм знайома. У таких творах у дітей залишаються готові формулювання і відсутні потрібні переходи і зв'язки, які надають переказу зв'язність і цільність. *Труднощі відчують учні і при складанні коротких розповідей, оскільки (при чіткій збереженості у їх свідомості слів і думок, які вони хотіли б сформулювати) у них наявна недостатність внутрішньої динамічної схеми фрази.* Це проявляється особливо яскраво не тільки в труднощах побудови фрази, але й при безпосередньому схопленні закладених у фразі відношень. Шляхом міркувань діти можуть зрозуміти будь-яке логічне відношення (протилежність, вид – рід, причина – наслідок і т.п.), але відчують значні труднощі при визначенні категорії, до якої відноситься запропоноване їм відношення (чи це вид, чи рід тварин; де причина і де наслідок). Це свідчить, що для даної групи учнів особливо характерним є недорозвинення процесу формування чіткої думки та її реалізації у словесному задумі.

Недостатня сформованість у дітей схеми виконання серії послідовних дій (зокрема, несформованість внутрішнього мовленнєвого акту) для педагога проходить часто непомітно, однак викликає у самих дітей внутрішній конфлікт, дискомфорт.

Крім вад внутрішньої схеми кінетичної мелодії та денерваційних вад, в учнів II-ої групи виявляються також *випадки нестійкості задуму і «забування намірів»* (Що я хотів сказати? Про що це говорилося?). Пустощі цих учнів, про які розповідають вчителі-класоводи (дзвінки по телефону, дзвінки в чужі двері) також є своєрідною формою довільних, невмотивованих і неконтрольованих дій (за О.Р.Лурією).

Отже, *недостатня сформованість суцесивних синтезів впливає на стан такої форми вищої психічної діяльності, як мовлення*. Наведемо конкретні приклади, взяті з протоколів обстеження молодших школярів з ПМР спецшкіл–інтернатів для дітей з ВРМ (м.Василькова та м.Краматорська). *Недорозвинення суцесивних синтезів часто виступало у них як несформованість мовленнєвих процесів у динамічно рухливі та часові послідовності*. У мовленнєвих процесах – це, як було сказано, проявляється у непослідовності звуків, складів (перцептивний рівень організації), слів, речень, частин тексту (смісловий, інтелектуальний рівень).

Учні II-ої групи, як правило, безпомилково повторюють окремі голосні та приголосні звуки, однак *при повторенні серії звуків у них з'являються труднощі різного ступеня вираженості, що носять характер пропусків, замін, перестановок і виявляються при вимові серії звуків:*

аоу	уеа	аоу	аоу	аоу і т.д.
аву	ае	ауе	аоуе	Ав

Ці помилки пов'язані з *вадами переключення, і труднощами переходу від одного елемента мовлення до іншого*. Ці труднощі збільшуються при нарощуванні кількості елементів, що пропонуються дітям; ще більш чітко проявляються при повторенні серій складів, складних за артикуляцією слів, і особливо скоромовок. *Труднощі* такого ж характеру *виявляються також при передачі змісту сюжетних малюнків*. Особливо чітко недостатній рівень розвитку здібності будувати і розгортати програму висловлювання проявляється при складанні оповідання за сюжетним малюнком. Як правило, у більшості

випадків намагання добитися від дітей цієї групи зв'язного оповідання є безуспішними.

Наведемо типовий для цих дітей опис картини (за методикою В.І.Голода), на якій зображена приймальня стоматолога, де сидять, стоять і ходять пацієнти, у яких болять зуби. Дітей заспокоюють батьки, хтось з дітей злякано дивиться на двері кабінету лікаря і т.п. В учнів цієї групи опис картини, як правило, був лаконічним: «Зуби болять», хоч, орієнтуючись на питання педагога, вони досить повно описували цю картину. З наведеного прикладу видно, що загальний зміст картини (симультанність) діти зрозуміли правильно, а виявлені труднощі пов'язані з недостатністю процесу організації внутрішньої динамічної схеми (програми) висловлювання. Показово те, що при опису серійних малюнків, що складаються з ряду епізодів (окремих малюнків), які послідовно розгортають відповідь, ці труднощі або зовсім відсутні, або проявляються у незначній мірі. У даному випадку зовнішня структурованість матеріалу (наочність) в значній мірі полегшувала завдання побудови зв'язного розгорнутого висловлювання.

Характерними для цієї групи дітей є й помилки на письмі (зайві, персевераторні штрихи, повторне записування букв чи їх елементів). У складних випадках це проявлялося у вигляді втрати порядку елементів речення: «Листя (падає) з дерев. Діти (подарували) мамам (до свята) свої малюнки. (Запашна) ялинка (прикрашена гарними) з іграшками». У даному випадку проявляються також труднощі організації правильної послідовності слів, що включені в речення.

Ці діти також на низькому рівні виконують завдання на відтворення послідовності серії рухів, зорових та графічних ритмів, припускаються багатьох помилок при відтворенні послідовності зображень, відчують труднощі при відтворенні часової послідовності вербальних стимулів (слова, цифри), виявляють низький рівень розвитку здібності до автоматизації мовленнєвих рядів (пори року, дні тижня, місяці).

Отже, чітка несформованість у руховій сфері виступає у даній категорії учнів тоді, коли діти переходять від аналізу простих одноактних рухів до складених, що протікають серійно (сукцесивно). Ця вада проявляється у несформованості узагальнених динамічних схем, необхідних для здійснення цілої серії рухів. Кожний руховий акт потребує свого ізольованого імпульсу, внаслідок чого значно знижується можливість формування рухових навичок чи вищих автоматизмів. У зв'язку з цим рухи таких дітей є недостатньо

пластичними та плавними. Позбавлені можливості безпосередньо здійснювати кінетичні мелодії, діти починають шукати опосередковані опори, які стимулювали б послідовні ланки складного рухового акту (лічать пальці, відкладають палички і т.д.). Такі недоліки динамічних схем у дітей проявляються не тільки у провідній, а й у другій руці.

До цієї типової для даної групи вади приєднувався *ще один суттєвий симптом*. Діти, які важко здійснюють плавний ланцюг послідовних актів, починають відчувати *труднощі і при переключенні з однієї ланки початкового руху на інший*. Так, відшуковуючи заданий ритм, діти з помітними труднощами створюють ритмічну структуру і, намагаючись прискорити рух, часто дають повторні зайві рухи. Переключення з одного рухового імпульсу на інший також утруднене у них інерцією попереднього рухового імпульсу. Навіть, виробивши потрібний ритм, вони часто не в змозі легко переключитись на іншу ритмічну структуру. Продовжуючи повторювати перший ритм і, майже, завжди усвідомлюючи помилковість рухів, не можуть відразу перебороти інерцію установки, що виникала у них, не даючи, таким чином, можливості здійснитись кінетичній мелодії. *Недоліки в створенні такої мелодії свідчать про складність формування в дітей узагальненої єдиної динамічної структури*. Внаслідок цього стає неможливою денервація кожної попередньої ланки рухового акта. Для дітей даної групи характерними є також недоліки в організації тонких рухів кінцівок (у першу чергу, рук) та незначні вади координації рухів очей. У дітей цієї групи виявлені також труднощі організації мовленнєвого праксису. Так, швидке виконання ряду рухів, пов'язаних з необхідністю переключення з одного руху язика, губ, щік на інший, призводило до утруднень, що проявлялися у втраті одного елемента серії чи у повторях одного й того ж елемента. Хоча при виконанні окремих вправ ці труднощі не виявляються.

Проби, спрямовані на дослідження праксису пози рук, у дітей цієї групи специфічних вад, як правило, не виявляють. Однак при переході до проб, що містять завдання виконати серію рухів, у більшості дітей виявляються чіткі *труднощі, що проявляються в помилках при виконанні проб на послідовну зміну положень кисті (персевераторні повторення одного й того ж руху руки чи ноги, різка уповільненість рухів, втрата послідовності елементів)*. У пробах на реципрокну координацію відмічаються *труднощі, пов'язані з одночасною зміною положень кисті рук*, що проявляються у дещо уривчастих рухах,

уповільнених, часто послідовних, а не одночасних рухах, у пошукових, пробних рухах.

Дослідження слухо-моторних координацій може виявити в цій групі дітей труднощі різного ступеня складності, що проявляються при відтворенні ритмічних серій. При цьому в задані серії вплітаються зайві постукування, які дітьми самостійно не гальмуються. Однак частіше у більш виражених формах ці *труднощі проявляються у вигляді недорозвитку здібності утримувати ритмічні структури серій*, що, в свою чергу, виявляється у безладному постукуванні. При відтворенні складних ритмічних рядів діти або подрібнюють число ударів у двох групах складного ритму, або при переході до ритму іншої структури продовжують персевераторно відтворювати попередній.

Вивчення стану слухо-мовленнєвої пам'яті не виявляє в цій групі специфічних вад. Труднощі у всіх випадках можуть носити стертий характер, що проявляється у вигляді неутримання заданого порядку, у перестановках, в пробах на запам'ятовування серії з п'яти слів. У *процесі запам'ятовування двох серій з трьох слів помилки пов'язані з труднощами переключення на новий ряд*, що призводить до контамінацій, інертного повторення слів з останньої вимовленої серії. Аналогічна картина проявляється у пробах на повторення двох речень і двох оповідань.

При дослідженні конструктивного праксису, малюнка, зорового гнозису в даній групі дітей не виявляються грубі специфічні труднощі. Характерно, однак, що *при впізнаванні й називанні предметів, зображених серіями по три елементи, може порушуватися порядок і спостерігатися періодичне персевераторне застрягання на одному із запропонованих елементів*.

Підводячи підсумок результатів обстеження дітей II-ої групи, педагог зможе констатувати, що *в основі виявлених порушень немовленнєвих вищих психічних функцій та мовлення лежить первинна недостатність динамічної організації їхньої діяльності*. Ця недостатність проявляється у всіх психічних процесах, де була необхідна участь механізмів динамічної організації внутрішніх процесів для складання послідовної структури, що розгорталася в часі.

Для цих дітей найхарактернішою ознакою є *недостатня сформованість складних кінетичних схем, недостатня інтеграція окремих рухових ланок в єдину кінетичну мелодію*.

Дані вади супроводжуються *розладом денервації рухових імпульсів і труднощами переключення від однієї ланки кінетичної мелодії до іншої*. Це недорозвинення проявляється і в порушеннях мовленнєвих процесів, а саме: в помітних недоліках плавного мовлення, яке стає дезавтоматизованим за своїм перебігом, а іноді аграматичним за своєю структурою. У більш виражених випадках ці розлади призводять до вад внутрішньої будови мовлення, яке є для розгортання зовнішнього мислення тим, чим внутрішня динамічна схема руху для плавного протікання кінетичних мелодій. Якщо недорозвинення приймає специфічно мовленнєвий дефект, то недоліки кінетичних мелодій у цих випадках виражені відносно слабо. Проте в мовленнєвих процесах вади такого типу виступають досить чітко. Так, діти із збереженим фонематичним слухом не спроможні вірно розчленувати слово на ряд послідовних артикуляторних одиниць. Слово як єдина суцесивна структура (в якій звуко-артикуляторні одиниці йдуть одна за одною в чіткому порядку) у дітей є недостатньо сформованим, внаслідок чого вони неспроможні вірно аналізувати звукову послідовність в словах, пропускаючи при цьому чи переставляючи букви.

Основні синтетичні структури (симультанна і суцесивна) та стисла характеристика можливих видів їхнього недорозвинення представлені в узагальнюючій таблиці 5.3

Таблиця 5.3

**Основні види синтетичної діяльності
і характер їхнього недорозвинення**

Основні види синтетичної діяльності і характер їхнього недорозвинення	
<i>симультанний</i>	<i>Суцесивний</i>
1-й рівень. Перцептивний	
<ul style="list-style-type: none"> – труднення в наданні руці чи пальцям заданих поз (проба Хеда, відтворення пози руки з витягнутими трьома пальцями та ін.); – складнощі у самостійному відтворенні рухів язика, у зажмуренні та затулянні очей, у надуванні щік; 	<ul style="list-style-type: none"> – відтворюють ритми, але уповільнено, виявляючи симптом недорозвитку серійної організації; – важко здійснюють плавний ланцюг послідовних елементів (труднощі в переключенні з однієї ланки на іншу);
<ul style="list-style-type: none"> – труднощі у відтворенні потрібних просторових комбінацій (відтворення співвідношень положення обох рук у просторі); – легка конструктивна апраксія (не завжди 	<ul style="list-style-type: none"> – не утримують заданого порядку рухів пальців та послідовну зміну позицій рук; – рухова діяльність супроводжується повторенням зайвих рухів;

<p>спроможні чітко і правильно відтворити за зразком геометричні структури, що мають просторову орієнтацію, відтворити заданий візерунок);</p> <ul style="list-style-type: none"> – труднощі у просторовому розміщенні елементів предмета; – вади зорового гнозису (виявляються у пробах з контурними силуетами, накладеними один на одного, у виділенні фігур з однорідного фону та перекресленими фігурами); – не знаходять різниці між дзеркально розташованими фігурами; – труднощі у перевертанні подумки фігур та геометричних конструкцій; – складності розрізнення пальців своєї руки за назвами та розрізнення сторін тіла (ліво – право); – невпізнання цифр і букв, що розрізняються просторовими відношеннями, та плутання їх при написанні; – не встановлюють локалізації звуку в просторі. 	<ul style="list-style-type: none"> – порушена схема "кінетичної мелодії" та виражені денерваційні вади; – труднощі у відтворенні артикуляційних та символічних рухів (пантоміми); – складності креслення ліній, що послідовно змінюються; – важко переключитися з однієї серії складів на іншу, з однієї серії слів на іншу; – труднощі у відтворенні автоматизованого ряду (прямо та обернено); – утруднення при визначенні порядку звуків у словах; – не досконало вимовляють і повторюють ряди звуків, складів, слів.
---	---

2 рівень. Мнестичний

<p><u>Мають труднощі у:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – запам'ятовуванні порядку геометричних фігур, що пред'являються, з наступним їх називанням; – відтворенні групи пред'явлених геометричних фігур; 	<p><u>Мають труднощі у:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – повторенні серії чисел та ряду слів; – запам'ятовуванні і відтворенні одночасно пред'явлених двох серій слів; – відтворенні по пам'яті малюнків парами;
<ul style="list-style-type: none"> – повторенні складної за будовою фрази; – відтворенні ряду малюнків у заданій послідовності після їх переміщення; – одночасному оживленні «сітки значень», що виявляється у передачі змісту сюжетних малюнків та в описі серійних малюнків; – відтворенні ряду слів (словосполучень) у запропонованій послідовності; – переказі оповідання (спостерігається тенденція до використання простих конструкцій). 	<ul style="list-style-type: none"> – називанні предметів по пам'яті, що зображені на двох малюнках серіями (по три елементи); – виконанні складної інструкції (з декількох елементів); – повторюванні декількох коротких речень чи фраз, що мають різну довжину та конструкцію; – заучуванні вірша (вірш як єдина кінетична система слів); – відтворенні змісту двох оповідань, прочитаних один за одним.

3 рівень. Інтелектуальний

<ul style="list-style-type: none">– несформованість розуміння граматичних конструкцій;– легше схоплюють довгу, хоча граматично просту, фразу;– труднощі схоплення відношень навіть у простих конструкціях;– утруднення подумки замінити обернену конструкцію прямою;– недостатня сформованість операцій мовленнєвого мислення;– труднощі розуміння співвідношень із серії Берта;– труднощі класифікації предметів за кольором, формою та за логічними категоріями;– утруднення у встановленні зайвого слова, у розумінні антонімів та синонімів;– не розташовують слова у порядку підсилення позначеного явища;– складнощі у скороченні речень шляхом використання узагальнень.	<ul style="list-style-type: none">– нестійкість задумів та забування намірів;– труднощі при переході до плавних і послідовних інтелектуальних операцій;– порушення динаміки інтелектуальних процесів;– труднощі у підборі словесних асоціацій та при підборі слів заданої категорії (неприємні речі, цікаві, червоні та ін.);– неспроможність утворення прикметників, дієслів, іменників;– не закінчують речення декількома варіантами кінцівок та тими, що відтворюють причинно-наслідкові зв'язки;– важко виділяють головне (важливе) в оповіданні;– не встановлюють порядку подій у заслуханому оповіданні.
--	---

3.1. Зв'язне мовлення

<ul style="list-style-type: none">– при відтворенні фраз спрощують їх;– у переказі є тенденція до використання простих логіко-граматичних конструкцій;– труднощі в знаходженні потрібних слів, що призводить до опису функціонального призначення предмета та заміни його назви;– спостерігаються багатослівні висловлювання;– мають прискорений темп мовлення;– утворюють побічні асоціації, що не мають прямого відношення до завдання висловлювання;– труднощі при передачі змісту сюжетних та серійних малюнків;– несформована система зв'язків та відношень, що надається словам.	<ul style="list-style-type: none">– недорозвиток динамічної схеми зв'язного мовлення (недостатньо сформована схема фрази);– відсутня єдина фраза (замінюється одним словом або мелодією);– наявні розірвані фрази та пошуки слів;– труднощі формулювання нових положень у відповідях;– відсутні переходи і зв'язки, що надають переказу зв'язності та цільності;– не придумують назву до оповідання;– відповіді мають нерозгорнутий характер;– з труднощами складають розповідь за сюжетним малюнком.
---	--

3.2. Писемне мовлення

<ul style="list-style-type: none">– труднощі до одночасного сприймання значного обсягу елементів (слів, букв);– порушення письма, пов'язані з недорозвитком просторового сприймання, уявлення, синтезу, аналізу;– заміна плавного читання слів на побуквене;– труднощі при переході до письма і читання, багатозначних чисел;– вади обрахункових операцій, що протікають подумки;– здійснення розрядних операцій та операцій з числами відбувається лише в момент співвіднесення числа з відповідними предметами;– довго не оволодівають операціями ділення;– труднощі при здійсненні оберненої лічби.	<ul style="list-style-type: none">– легко пишуть та читають окремі букви, слова, склади, але втрачають послідовність у серіях букв і слів;– труднощі у написанні диктантів;– на письмі пропускають букви, втрачають порядок слів, нагромаджують букви (розміщують одна на одній);– при записі дії підстановки на місце другого доданку антиципуючої відповіді;– труднощі переключення на інші математичні операції;– виконуючи задачі на одну-дві дії, майже неспроможні виконати задачі на три дії.
---	---

Узагальнення викладеного дає підставу стверджувати, що за частотою та якістю порушень можна виділити дві групи дітей. У I-ої групи дітей є переважно недостатньо сформованим симультанний синтез (просторовий гнозис, розрядна будова числа, розуміння логіко-граматичних структур та ін.), у II-ої – виявлені симптоми в цілому складають синдром вад сукцесивних синтезів (вади виконання серійних дій, ритмів, утримання серій цифр та ін.).

Недостатня зрілість симультанного синтезу викликає у дітей з ПМР недорозвиток орієнтації у просторі та призводить до явищ легкої конструктивної апраксії, не спричиняючи, однак, помітних порушень слухових та рухових процесів. Недорозвинення просторової орієнтації та конструктивна апраксія складають основне ядро розладів симультанного виду синтезу. Ці розлади проявляються на різних рівнях організації психічної діяльності, виступаючи іноді в сенсомоторних, іноді у мнестичних процесах, або ж на рівні найскладніших символічних процесів (логіко-граматичної будови мовлення, операцій з числовими відношеннями). Недорозвинення сукцесивних синтезів викликає переважно вади диференціації слухових та рухових комплексів і недоліки їх послідовного представлення, які також

виступають на різних рівнях організації психічної діяльності (перцептивному, мнестичному, інтелектуальному).

Отже, все викладене свідчить про те, що в навчанні дітей з ПМР повинні враховуватись дані про характер недостатньої зрілості сукцесивно–симультанних синтезів. Їх своєчасний, планомірний розвиток сприятиме якісному формуванню у них спеціальних навчальних здібностей, що забезпечить, в свою чергу, інтенсифікацію процесу засвоєння лінгвістичного і математичного матеріалу.

Таким чином, тільки після встановлення у дітей провідного (тобто достатньо зрілого, сформованого сукцесивного або симультанного) виду синтезу, а також встановлення особливостей недорозвинення одного з них стає можливим вивчення рівня розвитку навчальних здібностей.

Така послідовність у роботі пов'язується з положенням про те, що саме недорозвинення симультанного виду синтезів негативно впливає на формування у школярів з ПМР внутрішньої схематизації («внутрішньої геометрії»), без якої неможливе здійснення логіко-граматичних відношень, що лежать в основі спеціальних здібностей, які забезпечують якісне засвоєння лінгвістичних і математичних знань. А недостатній рівень сформованості сукцесивного синтезу стає причиною недорозвинення динамічних схем і денерваційних процесів, без яких неможливе формування «кінетичних мелодій», що лежать в основі спеціальних здібностей, які забезпечують плавне протікання мовленнєвої та інтелектуальної діяльності.

Тема 5.14. Діагностика рівнів розвитку у дітей з ПМР навчальних здібностей

Як зазначалося на початку викладу матеріалів розділу 5, однією з провідних причин труднощів навчання є недостатній рівень розвитку у дітей навчальних здібностей як загальних, так і спеціальних. Ця обставина може призвести до загальної чи парціальної неуспішності. У цьому зв'язку важливим є визначення педагогом рівня сформованості у дітей навчальних здібностей.

Існує значна кількість визначень поняття здібності. У цьому плані є важливим звернення до характеристики здібностей, яку знаходимо в роботах К.М.Гуревича, Г.С.Костюка, А.Н.Леонтьєва і В.В.Давидова, а саме: здібності – це індивідуальні психофізіологічні механізми, що забезпечують успішне здійснення тієї чи іншої діяльності. Здібності дитини можуть зовсім не проявлятися, або проявлятися частково. Тоді

індивідуальні розбіжності у рівні розвитку здібностей у різних дітей будуть значними. Крім того, достатнього рівня їх розвитку діти можуть досягти по-різному: у одних цей шлях (завдяки відповідності сформованого механізму та характеру діяльності) може бути коротким і легким, у інших — довгим і важким.

Між здібностями та знаннями існує подвійний зв'язок, а саме: набування знань залежить від рівня розвитку здібностей, а внаслідок накопичення знань розвиваються самі здібності. Проте до складу здібностей входять не будь-які знання, а тільки узагальнені і систематизовані. Тому такі узагальненні знання виступають як:

- здатність дитини орієнтуватися у нових навчальних ситуаціях;
- засіб розуміти нові об'єкти навчання;
- здатність до групування і класифікації нових об'єктів навчання.

Таким чином, *узагальнені знання стають компонентами здібностей* і входять до їх складу, сприяючи тим самим процесу розв'язання нових задач.

Такі *пізнавальні здібності*, як: *чутливість аналізаторних систем, пам'ять, увага, мислення, уява, мовлення належать до категорії загальних здібностей.* Це означає, що вони знаходять застосування і розвиваються в процесі засвоєння всіх загальноосвітніх предметів.

Крім того, ці здібності є загальними, оскільки вони притаманні всім учням. Школярі, що відзначаються розвинутими здібностями, виявляють їх, як правило, у засвоєнні змісту багатьох, якщо не всіх, предметів. Однак діти з високим чи достатнім рівнем сформованості загальних здібностей відрізняються від інших лише тим, що у них ці властивості особливо розвинені і в своєму поєднанні утворюють такий ансамбль, який виявляється сприятливим для успішної навчальної діяльності.

Разом з тим *термін «здібності»* часто вживається у звуженому його розумінні, як означення здібностей, які розвинені вище середнього рівня їх розвитку. Однак у цьому питанні важливою є точка зору, висловлена у роботах Г.С.Костюка і О.М.Леонтьєва про те, що певні здібності є у всіх без винятку індивідів, а не тільки у тих, які вважаються здібними, подібно до того, як у кожного з них є певний характер, а не тільки у тих, про яких кажуть, що вони з характером.

Поєднання основних компонентів загальних здібностей, своєю чергою, виявляються в тих чи інших спеціальних здібностях. Вченими

доведено, що чим вищий рівень загальних здібностей дитини, тим успішніше розвиваються її спеціальні навчальні здібності. А сформованість спеціальних здібностей, безперечно, вносить свій вклад у загальні здібності особистості.

Важливим є також встановлений факт, що *розрізнення загального та спеціального у здібностях* має відносний характер, хоча й не позбавлене певних підстав. Так, при однаковому рівні загальних розумових здібностей учні відрізняються своїми здібностями до окремих галузей навчання (до математики, мов, музики, співу, малювання та ін.). Ці відмінності учнів в здібностях до навчання виявляються, як показують спеціальні психолого-педагогічні дослідження, у темпах, способах та якості засвоєння навчального матеріалу.

Таким чином, коли мова йде про дітей шкільного віку, то загальні здібності і спеціальні (тобто здібності до окремих видів діяльності) здібності складають групу навчальних. *Загальні здібності характеризують спроможність дитини проводити потрібні для виконання навчальних завдань спостереження, аналіз, порівняння й синтез навчальних фактів; формулювати припущення, що можуть ці навчальні факти пояснити, перевіряти відповідність їх об'єктивній дійсності і використовувати їх у подальшій пізнавальній діяльності.*

Проте всі ці процеси набувають своєї специфіки залежно від характеру наук (природничих, математичних, гуманітарних та ін.) і починають формуватися під час засвоєння дітьми основ наук. У цьому зв'язку серед них виділяють математичні, лінгвістичні, музичні, образотворчі та інші спеціальні здібності. Сказане означає, що функціонування навчальних здібностей при засвоєнні загальноосвітнього матеріалу відбувається не однаково, оскільки оволодіння такими основними навчальними предметами, як математика і мова вимагає здійснення різних вимог до сприймання, уваги, пам'яті і т.д. У зв'язку з цим *спеціальні навчальні здібності дітей ділять на дві основні групи: лінгвістичні, що відносяться до оволодіння та користування мовою, і математичні, які забезпечують засвоєння знань, умінь та навичок з математики.*

В навчальній діяльності, як і в будь-якій іншій, окремі здібності проявляються не ізольовано, а у взаємозв'язку. Міра цієї інтеграції здібностей у системі навчальної діяльності може мати індивідуальне розрізнення, оскільки при одному і тому ж рівні їх розвитку у різних учнів результативність їх діяльності буде різнитись. Крім того, кожен

учень може характеризуватися ще й показником інтегрованості окремих здібностей стосовно різних видів діяльності. Цей показник характеризує пластичність здібностей, їх можливість вступати у взаємозв'язок в різних діяльностях.

Базуючись на викладених констатаціях, розроблена значна кількість комплексів спеціальних завдань, спрямованих на визначення рівня сформованості у дітей загальних та спеціальних навчальних здібностей, що забезпечують засвоєння ними основних предметів початкової школи.

З цією ж метою нами розроблено тести навчальних здібностей для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, який складається з двох частин: Тести загальних здібностей і Тести лінгвістичних здібностей. Коротко розкриємо спочатку зміст і методичку діагностування загальних навчальних здібностей.

5.14.1. Вивчення стану сформованості загальних навчальних здібностей

Отже, навчальна діяльність учня вимагає достатнього рівня сформованості його загальних здібностей (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення), що знаходять своє застосування в процесі засвоєння всіх загальноосвітніх предметів. До цього часу науковцями залишається невирішеним до кінця питання, як розуміти власне загальні здібності. Найбільш поширеним є **визначення загальних здібностей як індивідуальних особливостей, які є загальними умовами успішного виконання різноманітних форм людської діяльності і які склалися в ході суспільно-історичного розвитку** (Б.Г.Ананьєв, Б.В.Беляєв, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, В.Д.Шадриков та ін.). Загальні здібності також тісно пов'язують із загальною спрямованістю особи, з тим, наскільки стійкі нахили людини до того чи іншого виду діяльності. Встановлено, що в основі однакових досягнень при виконанні певної діяльності можуть лежати різні здібності, в той же час одна й та ж здібність може бути умовою успішності різних видів діяльності. Це забезпечує можливість широкої компенсації здібностей.

Пізнавальна сфера школяра – це складна система, до якої належать такі розумові здібності як довготривала та короткотривала пам'ять, аналіз співвідношень, міркування при абстрагуванні від конкретики та ін. Усі розумові здібності об'єднані багатосторонніми і різнорідними

зв'язками. На цій підставі стверджується, що кожна розумова здібність має певну якісну своєрідність, що дозволяє дискретно (окремо) їх вивчати та оцінювати.

Діагностика загальних здібностей учнів з ПМР може проводитися за тестом Д.Векслера як одним з найбільш відомих і вживаних у психологічній, педагогічній і медичній практиці. Або за допомогою спеціально розробленого набору тестів, представленого нижче.

Тест загальних здібностей (за В.В.Тарасун), складається з набору завдань, в які входять десять субтестів.

Завдання субтесту Заг–1 дозволяє визначити *рівень сформованості у дитини наочно–образного мислення* при знаходженні принципу перегруповання фігур по горизонталі та вертикалі. При виконанні цього завдання дитина повинна виділити два окремі рядки серед клітин матриці і знайти місце їх перетину. Для цього необхідне здійснення як почергової, так і швидкої одночасної перцепції для об'єднання всіх ознак. Тобто дитина повинна здійснити перехід від розгорнутого перегляду всієї матриці до отримання однієї клітини. **Завдання Заг–2** також спрямоване на визначення ступеня розвитку наочно–образного мислення, однак у цьому випадку *оцінюється вміння дитини здійснювати аналіз і синтез* різної кількості (від двох до шести) частин квадрата. При виконанні цих двох завдань вирішальне значення має також рівень розвитку уваги і просторового сприйняття дитини.

За допомогою **завдання Заг–3** визначається *рівень сформованості вміння відшукувати логічні відношення, встановлювати і формулювати умовивід*. Аналіз результатів виконання цього завдання дозволяє також одержати додаткові дані про стан сформованості у дитини вміння пояснювати значення слова і визначити наявність у неї тенденції до неправомірного звуження чи розширення значення узагальнюючих слів.

Однією з універсальних характеристик інтелекту та ключовою умовою його розвитку є здібність виконувати дію в умі (або внутрішній план дії), який за думкою багатьох авторів є сплавом мислення, уваги, уяви та пам'яті (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Є.В.Заїка, А.З.Зак, Я.А.Пономарьов та ін.). **Завдання Заг–4** використовується з метою *визначення рівня розвитку внутрішнього плану дії*, надаючи змогу одержати характеристику здібності дитини діяти в умі за алгоритмом (схема – малюнок).

Це, своєю чергою, дозволяє опосередковано зробити припущення стосовно причин низького рівня орієнтування дітей у цифровому та

словесному матеріалі (розуміння розрядів числа, автоматизованість арифметичних дій, оволодіння орфографічними, граматичними та синтаксичними знаннями, вміннями, навичками і т.д.), а також зробити висновок про ступінь інтересу дитини до розумової праці.

Особливості сформованості короткочасної образної пам'яті визначаються за допомогою завдання Заг–5, змістом якого передбачається пред'явлення дитині п'яти зображень квадратів, площа яких поділена п'ятьма різними способами. Учень повинен їх розглянути, запам'ятати і розпізнати серед інших пред'явлених десяти зображень квадрата, площа яких також поділена, але вже іншими чотирма способами.

За допомогою завдання Заг–6 вивчається *рівень розвитку вербальної оперативної пам'яті*. У цьому випадку дитині пропонується заслухати сім речень, з яких у чотирьох розповідається про день народження Оленки, а у трьох – про святкування Нового року. Дитина повинна, заслухавши всі речення, запам'ятати і відтворити ті, в яких розповідається про Оленку та її день народження.

Для *визначення рівня сформованості уваги та вміння її переключати* використовується модифікація методики Шульте (завдання Заг–7). Дитині пропонується розглянути на плакаті цифри від 1 до 5, хаотично записані низьким та високим шрифтом (залежно від віку дитини цифровий матеріал може ускладнюється). Після цього дитина повинна почергово назвати цифри, записані низьким шрифтом – від одного до п'яти в порядку їх збільшення, а високим – від п'яти до одного в порядку їх зменшення.

За допомогою завдання Заг–8 здійснюється *оцінка моторних здібностей* дітей з ПМР, тобто можливостей їх рухової координації. Учневі пропонується розглянути малюнки, які є різними варіантами перетину трьох ліній, і намалювати такі ж лінії, відтворюючи особливості цього перетину.

Завдання Заг–9 спрямовується на *визначення ступеня розвитку в дитини оптико–просторових уявлень*. За цим завданням пропонується розглянути макет куба, після чого дитина визначає кількість його граней (видимих і невидимих сторін), показує його верхню, нижню і бічні грані, розповідає, як саме зафарбовані бічні видимі грані (у смужку і клітинку). Далі педагог за допомогою спеціального малюнку пояснює, що дві інші невидимі сторони куба розмальовані цятками і хвилястими лініями. Потім педагог пропонує дитині повернутись до макета куба, розглянути його ще раз і визначити,

яка з його сторін (граней) зникне (у смужку) і яка з'явиться (у хвилясту лінію), якщо куб повернути ліворуч. За аналогічною інструкцією дитина виконує завдання на визначення інших граней куба.

З метою **визначення рівня розвитку уяви** дітям пропонується спеціальне завдання **Заг-10**, для виконання якого вони повинні (без опори на дію) використати основні форми уяви. Для цього їм пропонується гра «Телефон», для виконання якої в них повинен бути достатній рівень сформованості вміння уявляти партнера в телефонній розмові та вести з ним діалог. Включення цього завдання в діагностичний комплекс пов'язане, перш за все, з тією позитивною роллю уяви (особливо її довільних форм), яку вона відіграє при вивченні навчального матеріалу.

Отже, у ході дослідження загальних здібностей використовується спектр методик, що охоплює різні пізнавальні здібності. Система виставлення оцінок за результатами тестування базується на п'ятибальній шкалі оцінок. Максимально можлива оцінка за цією частиною тестового комплексу дорівнює 50 балам, мінімальна – 10 балам, відповідно до чого складено таблицю для визначення рівня сформованості у дітей із ПМР загальних здібностей (див. табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Визначення рівня загальних здібностей (у балах)

Верхня та нижня межа суми відповідей, бал	Назва рівня
50–49	Високий
48–31	Середній
30–18	Низький
17–10	Дуже низький

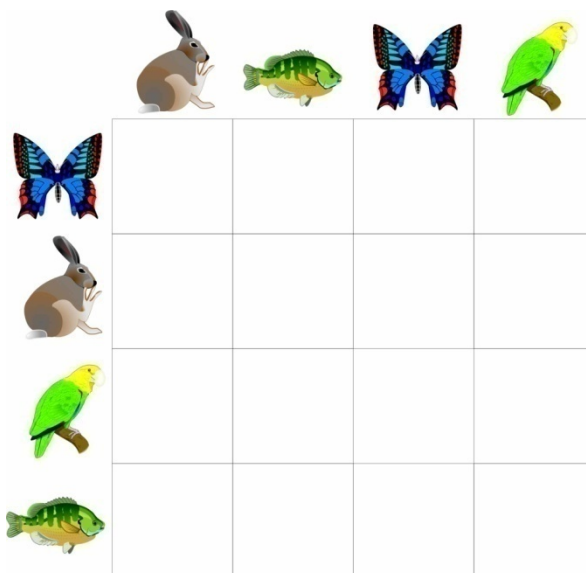
Далі представлено повну методику застосування кожного із завдань тесту і шкала оцінювання його виконання.

Тест загальних здібностей

Завдання ЗАГ-1

Перед дитиною на столі кладеться картка, на якій для організації пошуку значимої клітини дана система координат. Клітини матриці позначено парою однакових фігур тварин, які розташовані по краях матриці (див. рис.).

Звертаючись до дитини, педагог каже: «Розглянь уважно клітини і тварин, які намальовані по краях клітин. Серед усіх клітин спочатку відшукай ряд клітин першого зайця (від зайця, зображеного на верхньому краї матриці педагог тупим кінцем олівця проводить лінію зверху вниз); потім – другого зайця (від зайця, намальованого на боковому краї матриці, педагог тупим кінцем олівця проводить лінію зліва направо)». Далі педагог



продовжує: «Клітина, в якій перетнеться ряд першого і другого зайців (педагог знову проводить олівцем відповідні лінії), називається «клітинкою зайців». Покажи клітинку, де зустрінуться двоє зайців».

Після правильного виконання дитиною цього завдання педагог продовжує: «А тепер самостійно відшукай ряд клітин першої риби та другої риби і знайди «клітину риб». Таким же чином учень відшукує «клітину метеликів» і «клітину папуг».

Шкала оцінювання:

Типи відповідей	Оцінка
Правильне самостійне виконання завдання	5
Правильне самостійне виконання завдання за допомогою проведення олівцем ліній по відповідних рядках клітин	4
<i>Виконання завдання за допомогою навідних запитань педагога:</i>	
Правильне самостійне виконання завдання за допомогою паперових смужок, які дитина кладе вздовж відповідних рядків клітин.	3
Правильне виконання завдання після демонстрації педагогом, як потрібно покласти смужки паперу або провести олівцем по потрібних рядках клітин	2
Завдання не виконано	1

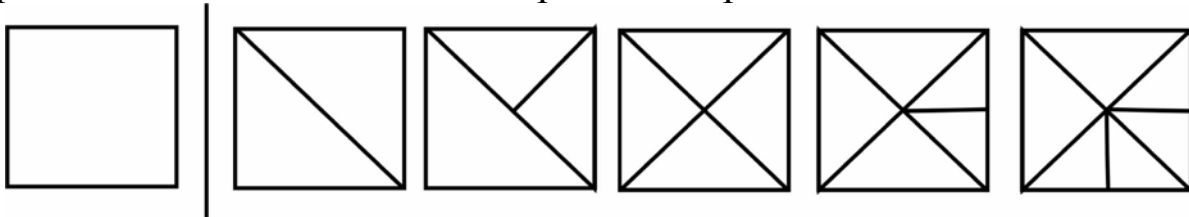
Завдання ЗАГ-2

Педагог кладе на столі цілий квадрат, а поруч нього – два трикутники і пояснює: «Бачиш – це цілий квадрат, а це – квадрат, розрізаний на два трикутники. Якщо їх скласти разом, то одержимо ще один квадрат (педагог складає з двох трикутників квадрат).

А тепер я дам тобі три трикутники. Спробуй з них також скласти квадрат».

Після виконання дитиною цього завдання педагог послідовно викладає наступні квадрати, розрізані на чотири, п'ять і шість трикутників. Інструкція аналогічна.

Примітка: якщо дитина невірно виконує завдання, педагог викладає перед нею на столі відповідний зразок квадрата.



Шкала оцінювання:

Кількість правильно складених квадратів	Оцінка
5	5
4	4
3	3
2	2
1	1

Завдання ЗАГ-3

Звертаючись до учня, учитель говорить:

«Поміркуй і поясни: що є спільного між морквою і картоплею?».

Еталонна відповідь: «Обидва предмети – овочі». Зараховуються такі відповіді дітей: «Ростуть на городі, їх кладуть у борщ» і т.п.

«Чим відрізняється від них яблуко?»

Еталонна відповідь: «Це фрукт». Зараховуються такі відповіді дітей: «Росте на деревах».

«Що спільного між морквою, картоплею і яблуком?»

Еталонна відповідь: «Усі вони їстівні». Зараховуються такі відповіді дітей: «Їх їдять, вони смачні, хоч і не солодкі» і т.п.

«Чим полуниця відрізняється від них?»

Еталонна відповідь: «Це ягода». Зараховуються такі відповіді дітей: «Може рости на городі, але не в землі; може рости в саду, але не на деревах» і т.п.

«Що спільного між морквою, картоплею, яблуком і полуницею?»

Еталонна відповідь: «Їстівні». Зараховуються такі відповіді дітей: «Це наша їжа. Коли це все дозріле, то смачне» і т.п.

«Чим відрізняються від перелічених овочів, фруктів і ягід такі самі, але виліплені з пластиліну?»

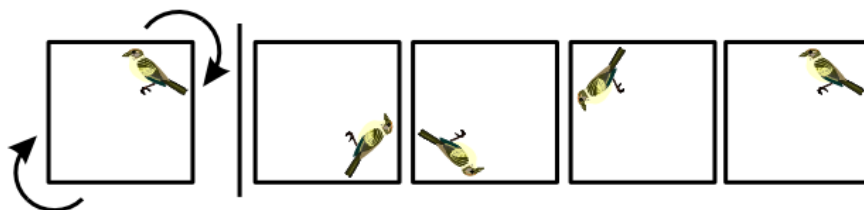
Еталонна відповідь: «Це предмети не їстівні». Зараховуються такі відповіді дітей: «Вони м'які, з них можна виліпити і інші предмети» і т.п.

Шкала оцінювання:

Кількість правильних відповідей	Оцінка
6	5
5	4
4-3	3
2-1	2
0	1

Завдання ЗАГ-4

Звертаючись до учня, педагог запитує: «Скажи, як рухаються стрілки годинника?» (як



правило, дитина пояснює, використовуючи дейктичний жест: зліва направо). Потім педагог кладе перед дитиною аркуш паперу з намальованими на ньому квадратами, у різних кутах якого зображено пташку (див. відповідний Рис.).

Учитель звертається до дитини з такою інструкцією: «На цьому аркуші намальовано п'ять квадратів. Перший (зліва) квадрат відокремлений від останніх чотирьох прямою лінією (педагог проводить по цій лінії тупим кінцем олівця зверху вниз). Уважно роздивись цей малюнок. Де знаходиться на ньому пташка?» (Вгорі, справа).

Далі педагог продовжує: «Уяви, що ти повернеш цей (перший) квадрат за годинниковою стрілкою повністю один раз (педагог

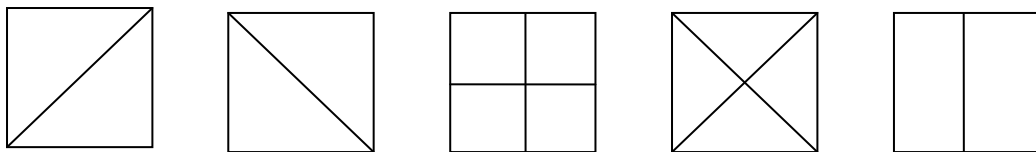
проводить спочатку по нижній, потім – по верхній стрілці біля квадрата). Де після цього повороту буде знаходитись пташка? Знайди її на одному з тих чотирьох квадратів, які відокремлені від першого прямою лінією. На вибраний квадрат поклади цю фішку. Потім педагог викладає картку, на якій у першому (відокремленому) квадраті пташка знаходиться: «внизу справа; внизу зліва; вгорі зліва». Інструкція аналогічна попередній.

Шкала оцінювання:

Кількість правильно знайдених місцезнаходжень пташки після одного повороту аркуша за годинниковою стрілкою	Оцінка
4	5
3	4
2	3
1	2
0	1

Завдання ЗАГ-5

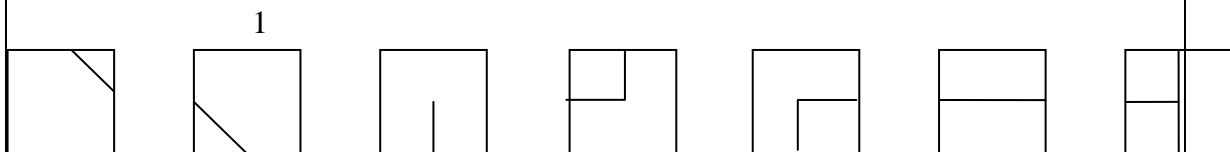
Педагог кладе перед дитиною одну за одною п'ять карток, на яких розміщено п'ять зображень квадрата, площину якого перетинає одна чи дві лінії (див. рис.).



Звертаючись до дитини, вчитель пропонує: «Розглянь ці малюнки і запам'ятай їх (1 хв.). А тепер будь уважним: я показуватиму тобі ті зображення квадрата, що ти вже бачив(ла), а також нові. Коли впізнаєш попередні зображення, підними руку».

Шкала оцінювання:

Кількість правильно розпізнаних фігур	Оцінка
5	5
4	4
3	3
2	2
1	1



Приклади додаткових карток:

Завдання ЗАГ-6

Звертаючись до учня, вчитель каже: «Я прочитаю тобі багато речень. Запам'ятай з них лише ті, в яких розповідається про Оленку та її день народження. Потім перекажи їх».

Речення:

У Оленки сьогодні день народження.

На Новий рік нам привезли ялинку.

Тетяна намалювала подрузі малюнок, Іра вишила хустинку.

Учні прикрасили лісову красуню.

Дівчатка гарно вбралися і пішли вітати Оленку.

Дід Мороз роздавав дітям подарунки.

Оленка з матусею пригостили гостей смачними стравами.

Шкала оцінювання:

Кількість правильно відібраних і відтворених речень	Оцінка
4	5
3	4
2	3
1	2
0	1

Завдання ЗАГ-7

На дошці педагог вивішує плакат, на якому не по порядку записано цифри від 1 до 5 (див.рис.).

1	4	5	3	5
3	1	4	2	2

Звертаючись до учня, вчитель говорить: «Уважно розглянь цифри на плакаті. Вони написані не по порядку, одні з них великі, інші – малі. А тепер називай їх по черзі таким чином: спочатку великі цифри,

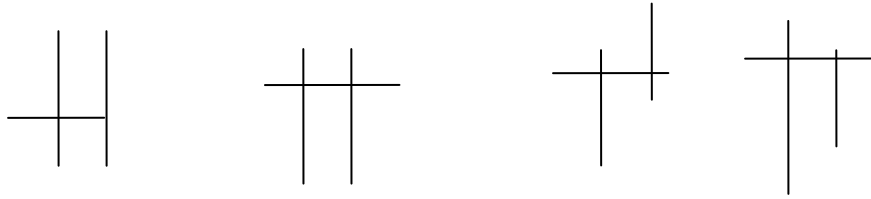
починаючи від 1 до 5, а потім – малі, починаючи від 5 і до 1».

Примітка: учень, називаючи числа, може одночасно олівцем показувати відповідні їм цифри (у порядку збільшення і зменшення).

Шкала оцінювання:

Кількість правильно названих чисел	Оцінка
10–8	5
7–5	4
4–3	3
2–1	2
0	1

Завдання ЗАГ-8



Педагог показує учневі малюнки, зображені на аркуші паперу. Далі пропонує уважно розглянути малюнки, а потім каже: «Намалюй такі ж самі лінії. При цьому можеш дивитись на ці малюнки».

Шкала оцінювання:

Кількість правильно виконаних малюнків	Оцінка
4	5
3	4
2	3
1	2
0	1

Завдання ЗАГ-9

Учитель викладає на столі дитячий кубик і запитує в учня, чи знає він, як називається цей предмет (як правило, дитина відповідає, що це – кубик). Після цього педагог пропонує визначити, скільки сторін (граней) у куба (шість). Далі педагог пропонує учневі розглянути малюнок куба (див. рис.) і продовжує: «Отже, скільки сторін у куба? (Шість). А скільки їх видно на цьому малюнку? (Три)». «Покажи верхню сторону (учень показує її олівцем). Покажи нижню сторону куба (її на рисунку не видно). Скільки у куба бічних сторін? (Чотири). Скільки їх видно на рисунку? (Дві). Як їх розмальовано? (У смужку і клітинку)».

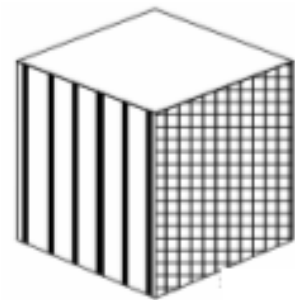
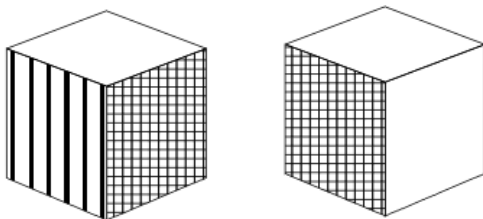
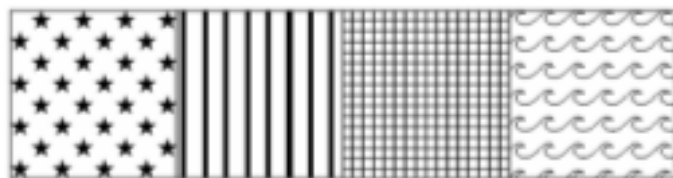


Рис.

Далі педагог викладає перед учнем рисунок розгортки сторін куба



(див.рис.5.2) і пояснює: «На цьому рисунку зображено всі бокові сторони куба: і ті, які видно на рисунку (у смужку і в клітинку), і ті, які не видно – у зірочку і у хвилясті лінії».

Потім педагог пропонує дитині знову розглянути макет куба і визначити, яка його грань зникне (у смужку), і яка з'явиться (у хвилясті лінії), якщо куб повернути ліворуч. Після виконання цього завдання педагог пропонує дитині визначити наступну сторону, що зникне (у клітинку) і з'явиться (у крапки) і т.п.

Шкала оцінювання:

Кількість правильно визначених граней куба	Оцінка
4	5
3	4
2	3
1	2
0	1

Завдання ЗАГ-10

Педагог виставляє на столі перед дитиною іграшковий телефонний апарат і пропонує подзвонити додому або до мами на роботу і поговорити з нею.

Шкала оцінювання:

Типи відповідей	Оцінка
Правильне самостійне виконання завдання	5
<i>Виконання завдання за допомогою педагога:</i> Педагог пропонує зателефонувати мамі і задає ситуацію натяком: «Можна зателефонувати мамі, можливо, вона скоро прийде за тобою. Можливо купила щось смачне».	4
Педагог спонукає питанням учня сказати про те, що відповідала мама і підказує, про що у неї запитали (без формулювання відповіді мами: «Запитай, вона скоро прийде? Що сказала мама? Що купила?»).	3
Педагог підказує формулювання питань, спонукає відповідати за маму: «Скажи: Мама, ти скоро прийдеш за мною? А вона що сказала?».	2
Завдання не виконано.	1

5.14.2. Діагностика рівнів розвитку спеціальних лінгвістичних здібностей

У науковій літературі *лінгвістичні здібності (ЛЗ) трактуються як індивідуально-психологічні здібності особистості, що сприяють оволодінню знаннями, уміннями та навичками в галузі мови і мовлення та їх використанню в практичній мовленнєвій діяльності.*

Для визначення рівня сформованості ЛЗ у молодших школярів з ПМР розроблено спеціальну методику (автор Тарасун В.В.), що охоплює ті складові мовлення (лексику, фонетику, граматику), стан розвитку яких визначає успішне засвоєння рідної мови як навчального предмета. Цей діагностичний комплекс складається з трьох субтестів, що вміщує одинадцять діагностичних завдань та одинадцять завдань для поглибленого вивчення.

Перший субтест – розрізнення та вибору фонем – вміщує шість основних і шість поглиблених завдань. Перше з основних завдань спрямовується на *оцінку фонематичного сприймання*, друге – *стану фонематичних уявлень*; третє і четверте – *стану сформованості фонематичного аналізу*; п'яте – *звуко-буквеного аналізу*; шосте – *стану розвитку фонематичного синтезу*.

Другий субтест – звуко-буквеного кодування і декодування – вміщує три основних і два поглиблених завдання. За їхньою допомогою вивчається рівень розвитку в учнів саме тих навчальних здібностей, які забезпечують як правильне співвідношення виділеної із слова фонемі із зоровим образом букви, так і відокремлення цієї букви від усіх інших, особливо схожих за накресленням. З цією метою підібрано завдання для вивчення *стану зорового сприйняття, уявлення, аналізу та синтезу*. При цьому в завдання цілеспрямовано включено той матеріал, який також дозволяє певною мірою оцінити *ступінь сформованості у дитини оптико-просторових уявлень*, що є однією з найбільш вагомих передумов розрізнення та засвоєння букв.

Метою застосування **III субтесту – смислового сприйняття і розуміння мовлення** (вміщує три основних і три поглиблених завдання) – є виявлення рівня сформованості в дитини лексико-граматичної будови мовлення: морфологічних, синтаксичних узагальнень, обсягу словника. Спеціально розроблені завдання дозволяють визначати, якими ЛЗ учень володіє для реалізації переведення внутрішнього смислу в лексичні, морфологічні та синтаксичні одиниці мовлення (в слова і фрази).

Також спеціально розроблено завдання для визначення ступеня сформованості у дитини вміння спостерігати, аналізувати та узагальнювати мовні явища, розуміти і вірно використовувати мовленнєву одиницю (слово). Особливості сформованості граматичної будови мовлення визначаються за допомогою завдань, спрямованих на виявлення *рівня здібності встановлювати синтаксичні зв'язки у реченні, сформованості рівня спрямованості дитини на морфологічний*

та синтаксичний аналіз слів у реченні, наявності смислового здогаду, що спирається на уявлення про закономірності мови, на відчуття мови. Рівень розвитку сприйняття речень (поверхневий і глибокий) та стану сформованості зв'язного мовлення визначається за допомогою спеціально підібраних завдань.

Розкриємо зміст і методику діагностичних завдань, спрямованих на визначення рівня розвитку лінгвістичних здібностей.

Л-А. Тест розрізнення і вибору фонем

Завдання Л-А-1

Перед дитиною на столі кладуть 10 малюнків. Далі учитель говорить: «Розглянь малюнки і скажи, чи всі предмети, зображені на них, тобі відомі? Чи знаєш ти назви цих предметів? (Як правило, дитина відповідає стверджувально).



Тепер будь особливо уважним. Я назву ці предмети попарно (по 2 слова), а ти покажеш їх на малюнках».

Далі вчитель називає наступні пари: білка – булка; коса – коза; трава – дрова; качка – тачка.

Шкала оцінювання:

Кількість правильно визначених пар малюнків	Оцінка
5	5
4	4
3	3
2	2
1-0	1

Завдання для поглибленої діагностики: «Зараз я буду називати різні звуки. Будь уважним: якщо ти серед цих звуків почуєш звук Ш, підними руку. Слухай: Т, Щ, Ч, Ш, Ж, Ш».

Завдання Л-А-2

Педагог кладе на стіл перед дитиною малюнки. В назвах предметів, які зображені на цих картинках, міститься звук Д або



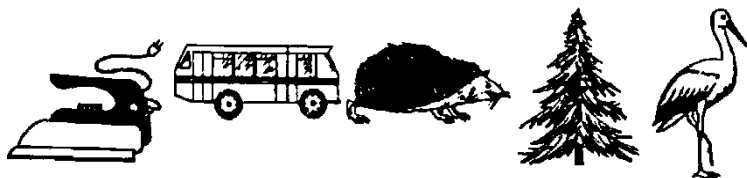
звук *Т*. Далі вчитель питає: «Чи всі предмети тобі знайомі?»

Дитина найчастіше відповідає стверджувально. Потім вчитель викладає ще два малюнки: на першому зображений білий будинок, на другому – чорний. Учитель знову звертається до учня: «Поклади біля білого будиночка малюнки із зображенням предметів, в назвах яких є звук *Т*, а біля чорного будиночка – із звуком *Д*».

Шкала оцінювання:

Кількість правильно відібраних малюнків	Оцінка
8–7	5
6	4
5–4	3
2–3	2
1–0	1

Завдання для поглибленої діагностики: «Відбери малюнки зі звуком *А*». Малюнки: автобус, їжак, ялинка, лелека, праска.



Завдання Л-А-3

Спочатку вчитель запрошує дитину написати на аркуші слово «сковорода». Як правило, дитина відмовляється це виконати, пояснюючи тим, що не вміє писати. Вчитель заспокоює її і говорить: «Ну що ж, тоді ми вчинимо інакше: записувати слово буду я. Для цього ти мені продиктуєш спочатку перший звук у слові, потім – другий, третій і так до кінця слова. Ми почнемо з короткого слова, а потім будемо брати слова довші та складніші».

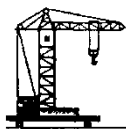
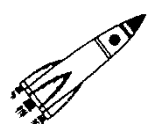
Потім вчитель по черзі називає слова: рак, театр, дошка, термометр.

Шкала оцінювання:

Кількість правильно проаналізованих слів	Оцінка
4	5
3	4
2	3
1	2
0	1

Завдання для поглибленої діагностики: «Назви перший і останній звук у слові **СТІЛ**»

Завдання Л-А-4

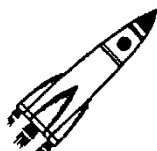


Перед дитиною на столі кладуть чотири малюнки, на яких зображено вазу, кран, лампу, ракету. Вчитель уточнює, чи знає учень назви предметів, що зображені на них, просить назвати їх. Потім, звертаючись до учня, вчитель каже: «Вибери із цих чотирьох малюнків той, у назві якого перший звук такий самий, як і в слові «ластівка».

Шкала оцінювання:

Типи відповідей	Оцінка
Правильне самостійне виконання завдання	5
Виконання завдання за допомогою навідних запитань учителя: «Назви перший звук у слові «ластівка» і відбери потрібний малюнок».	4
«Назви перший звук у слові «ластівка». Назви перші звуки в словах ваза, кран, лампа, ракета. Відбери потрібний малюнок».	3
«Назви перший звук у словах «ластівка», «лампа». Скажи, на початку цих слів один і той самий звук?»	2
Невиконання	1

Завдання для поглибленої діагностики: «Вибери серед малюнків той, назва якого починається зі звуку *В*». Малюнки: кран, ракета, лампа, ваза.



Завдання Л-А-5

Учитель кладе на стіл перед дитиною чотири букви на картках: (Ч, Ш, Щ, Т), з'ясовує, чи знає дитина, які це букви, просить їх прочитати.



Далі вчитель говорить: «Зараз я вимовлю одне слово – це слово «чашка». А ти вибери з цих чотирьох букв ту, яка відповідає першому звуку цього слова».

Л-Б Тест звуко-буквеного кодування і декодування.

Завдання Л-Б-7

Вчитель кладе на столі перед дитиною картку, на якій зображено елементи букви. Далі вчитель говорить: «Скажи, яку букву я почав(ла) писати і не дописав(ла)? Допиши її».



Після того, як дитина напише букву, вчитель говорить: «Поміркуй, які ще букви містять цей елемент. Запиши і їх». Після виконання дитиною цього завдання вчитель послідовно викладає наступні картки. Інструкція така ж сама.

Примітка: Загальне число можливих варіантів – 22, з них:

- для картки №1: Н, К, Ю, Ф, Р, В, Ъ, Б, Є, Ь;
- для картки №2: К, Ж, Р, В, П, Т;
- для картки №3: Л, М, Д.
- для картки №4: В, Ф, Р.

Шкала оцінювання:

Кількість правильно складених букв	Оцінка
20–15	5
14–10	4
9–6	3
5–1	2
0	1

Завдання для поглибленої діагностики: «На рисунку 2 вибери ту деталь, яка підходить для рисунка 1» (Знаходження закономірностей у малюнку).

Завдання Л-Б-8 МАЛЮНОК

Перед дитиною на столі викладають картку, на якій накреслені три групи букв. У кожній групі букви накладені одна на одну. Звертаючись до дитини, вчитель говорить: «Подивись уважно і скажи, які букви ти бачиш у першій групі?». (Потім у другій? У третій?).

Примітка: На картках дитина може сприйняти, розрізнити, порівняти і віддиференціювати 18 букв. (1 – Г, П, Р, В, З, Ъ; 2 – Я, Р, В, К, Ж, Х, Ь, Ф; 3 – Ж, К, Х, Л).

Шкала оцінювання:

Кількість правильно виділених букв	Оцінка
18–12	5
11–9	4
8–6	3
5–3	2
2–0	1

Завдання для поглибленої діагностики: «Подивись уважно на малюнок, скажи, які овочі та фрукти тут зображені». (Овочі і фрукти на малюнку накладені один на одного). **МАЛЮНОК**

Л–В. Тест смислового сприйняття і розуміння мовлення.

Завдання Л–В–9 МАЛЮНОК

Перед дитиною на столі викладають два малюнки, на кожному з яких намальований хлопчик біля мольберту.

Учитель говорить: «Хлопчика у білій сорочці звати Петро, а хлопчика в сорочці в клітинку – Іваном». Потім під малюнками вчитель розкладає вісім окремих карток з надрукованими на них реченнями різної синтаксичної складності. Ці речення описують ситуації, в яких суб'єктом дії стає то Петро, то Іван (активні та пасивні конструкції): «Іван намалював Петра. Івана малював Петро. Іван намальований Петром. Петра намалював Іван. Петро намалював Івана. Іваном намальований Петро. Петром намальований Іван. Петро намальований Іваном».

Далі вчитель говорить: «Прочитай ці речення. Розклади окремо ті з них, де говориться про те, що малював Іван і окремо ті, в яких говориться про те, що малював Петро».

Примітка: Якщо дитина не читає, використовується дійктична жестикуляція: речення читає вчитель, дитина вказує на малюнку пальцем, хто малював – Петро чи Іван?

Шкала оцінювання:

Кількість правильно розкладених речень або правильно вказаних малюнків	Оцінка
8–7	5
6–5	4
4–3	3
2–1	2

Завдання для поглибленої діагностики:

«Намалюй: квадрат над колом; коло під квадратом; коло у квадраті; коло над квадратом».

Завдання Л-В-10

Звертаючись до учня, вчитель каже: «Я назву тобі підряд різні слова. Ти повинен з цими словами скласти оповідання і розповісти його».

Опорні слова: літо, діти, пішли, річка, купатися, назад, побачили, сірий, зайченятко, піймали, додому, принесли.

Шкала оцінювання:

Кількість використаних опорних слів	Оцінка
12–9	5
8–7	4
6–5	3
4–3	2
2–0	1

Завдання Л-В-11

Вчитель звертається до учня: «Я розпочну розказувати оповідання, а ти повинен його продовжити і закінчити. Оповідання називається «Допомогли». Слухай уважно: «Восени діти знайшли в кущах журавля. У нього було зламане крило ... А тепер подумай і розкажи, що було далі?»

Шкала оцінювання:

Типи відповідей	Оцінка
Правильне самостійне виконання завдання	5
<i>Виконання завдання за допомогою навідних запитань учителя:</i> «Так що ж сталося далі?. Діти взяли його додому?»	4
«Як ти думаєш, діти добре доглядали журавля? Як саме?»	3
«Журавель видужав, зміцнів? Зміг потім літати?»	2
Завдання не виконано	1

Завдання для поглибленої діагностики: «Послухай початок речення і придумай (створи) до нього різні кінцівки. По телевізору я бачив(ла) ...».

Рівень розвитку ЛЗ визначається за допомогою спеціальної таблиці (див. табл. 5.5).

Таблиця 5.5

Визначення рівня розвитку лінгвістичних здібностей (у балах)

Верхня та нижня межа суми відповідей, бал	Назва рівня
55–45	Високий
44–35	Середній
34–25	Низький
24–11	Найнижчий

Таким чином, маємо змогу визначити рівні розвитку ЛЗ учня (високий, середній, низький, найнижчий).

5.14.3. Діагностика рівнів розвитку математичних здібностей

Зрозуміло, що рахункова діяльність в деякій мірі залежить від розвитку лінгвістичних здібностей (розуміння нового матеріалу, навчальної інструкції, протікання операцій рахункових обчислень як в плані внутрішнього, так і зовнішнього мовлення тощо). Математичні терміни, якими дитина оперує в рахунковій діяльності – це також слова. Тобто, тут багато залежить від слухового та зорового сприйняття, від функції артикуляційного апарату та стану усного мовлення в цілому.

Переходимо до опису завдань Тесту математичних здібностей (за Тарасун В.В.). Ці завдання підібрані таким чином, щоб можна було отримати достатньо повне уявлення про рівень розвитку у дитини здібностей до засвоєння математики.

М–А. Тест натуральних чисел і числових послідовностей

Цей тест складається з 4 основних та 7 завдань для поглибленої діагностики.

За допомогою першого завдання визначається рівень сформованості: слухового сприймання числа, його знакового образу, перекодування числа у відповідне йому графічне зображення – цифру, а також усвідомлення складу числа.

Використання другого завдання дозволить вивчити рівень усвідомлення дитиною кількісного значення числа, числових послідовностей і співвідношень між сусідніми числами в прямому і зворотному порядку.

Третє і четверте завдання запропоновані для оцінки: рівня розуміння дитиною послідовності чисел, уміння розрізняти наступні і попередні числа (сусіди чисел), а також уміння утворювати кожне наступне число. При необхідності з цією ж метою можуть бути використані відповідні додаткові завдання для поглибленої діагностики.

В цілому, використання завдань даного тесту дасть педагогу можливість визначити рівень розвитку у дітей здібностей встановлювати закономірності в числових рядах і на цій основі визначати місцезнаходження того чи іншого числа у даному ряді. Разом з тим остаточне уявлення про ступінь розвитку у дитини здібностей порівнювати числа, визначати їх склад і порядок послідовності може бути здійснено тільки в процесі виконання дитиною арифметичних дій (див. тест М–Б)

Завдання М–А–1

Звернувшись до дитини, учитель говорить: «Зараз я продиктую ряд чисел. Слухай уважно і записуй»:

2, 7, 3, 9, 5, 16, 19, 17, 14.

Шкала оцінювання:

Кількість правильно записаних чисел	Оцінка
9–8	5
7	4
6–5	3
4–3	2
2–1	1

Завдання для поглибленої діагностики

«Покажи де цифри: 2, 7, 5, 9, 3». (Пропонується відповідна картка із альбому наочних матеріалів).

«Продиктуй вчителю числа» (числа вчителю для запису диктує дитина): 2, 7, 9, 5, 16, 18, 17, 14.

З а в д а н н я М–А–2

Учитель пропонує дитині: «Полічи від 3 до 8; від 4 до 10; від 8 до 4; від 11 до 9».

Шкала оцінювання:

Кількість правильно названих обмежених числових послідовностей	Оцінка
4	5
3	4
2	3
1	2
0	1

Завдання для поглибленої діагностики:

«Полічи від 2 до 10; від 5 до 2».

«Полічи від 1 до 5, пропускаючи кожне друге число».

Завдання М-А-3

На стіл перед дитиною викладається картка з написаними на ній цифрами:

1, 2, 3

Далі педагог говорить: «Уважно прочитай ці числа. Яке число повинно бути наступним в цьому ряду?» Після того, як дитина виконає це завдання, педагог пропонує їй: «Назви наступні числа». Коли дитина закінчить перший ряд, їй пропонується аналогічно закінчити другий (третій і четвертий) ряд.

Завдання	Правильні відповіді
1, 2, 3...	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
10, 9, 8	7, 6, 5, 4, 3, 2, 1
1, 3, 5 ...	7, 9
1, 3, 6 ...	10.

Шкала оцінювання:

Число правильно названих числових послідовностей	Оцінка
4	5
3	4
2	3
1	2
0	1

Завдання для поглибленої діагностики: «Полічи числа від 1 до 10 парами. (Полічи парами горішки, палички, тощо)».

Завдання М-А-4

Перед дитиною на столі лежать чотири картки. Учитель пропонує дитині розглянути першу картку, на якій надрукований числовий проміжок:

1) 3 – 5

Потім педагог дає завдання: «Подумай і визнач, яке число пропущено. Запиши його на місці рисочки». Коли дитина запише пропущене число, вчитель пропонує другу, потім – третю і четверту карточку:

2) 19 – 21 3) 4 – 2 4) 16 – 14

Примітка: якщо учень не вміє писати цифри і не може виконати завдання за допомогою картки, то його усну відповідь вчитель записує, заповнивши заданий числовий проміжок.

Шкала оцінювання:

Кількість правильно названих пропущених чисел	Оцінка
4	5
3	4
2	3
1	2
0	1

Завдання для поглибленої діагностики:

«Визнач, яких кружечків більше: чорних чи білих. Як зробити, щоб чорних і білих кружечків було порівну?» **МАЛЮНОК**

«Дай відповідь на запитання: – Після якого числа йде число 3?
Перед яким числом стоїть число 3?
Між якими числами стоїть число 3?».

М–Б. Тест арифметичних дій і розв’язання тестових задач.

Цей тест складається з основних 3 завдань і 2 завдань для поглибленої діагностики.

Завдання М–Б–5 дозволяє визначити рівень оволодіння школярами: арифметичними діями додавання і віднімання, деякими елементами математичної символіки, знаками дій (+,–), а також стан розуміння способів дій.

За допомогою завдань **М–Б–6** і **М–Б–7** визначається рівень сприймання і розуміння дітьми структури задачі: зміст, запитання, вибір арифметичної дії, розв’язання, формулювання відповіді. Аналіз результатів виконання дітьми цих завдань дозволить вчителю дати оцінку рівню сформованості у них вміння знаходити результат на основі додавання і віднімання (з використанням наочності і без неї). Нарешті, за допомогою завдання М–Б–7 можна дати оцінку розвитку у дітей порівняння різниці чисел. В цьому випадку запитання до умови задачі ставиться так, щоб задача розв’язувалась тільки дією віднімання.

Завдання М–Б–5

Учитель пропонує дитині розглянути картку:

$2+3 =$

Потім говорить: «Склади ці два числа. Відповідь знайди в колонці і покажи тупим кінцем олівця». Після виконання цього завдання педагог

пропонує другу карточку і говорить: «Знайди різницю чисел. Відповідь відшукай в колонці і покажи».

Аналогічно пропонуються завдання, надруковані на 3 і 4 картках.

<p>Картка №1: 2+3</p> <p>Відповіді: 4 6 5 3</p>	<p>Картка №3: 16+9</p> <p>Відповіді: 23 25 24 20</p>
<p>Картка №2: 6-3</p> <p>Відповіді: 2 4 3 5</p>	<p>Картка №4: 19-7</p> <p>Відповіді: 10 12 26 14</p>

Шкала оцінювання:

Кількість правильно розв'язаних прикладів	Оцінка
4	5
3	4
2	3
1	2
0	1

Завдання для поглибленої діагностики: «Як можна отримати число 3? З яких чисел?».

Завдання М-Б-6

Учитель говорить дитині: У вазі 7 ромашок. До них приєднаємо ще 2. Скільки отримаємо?» **МАЛЮНОК**

Шкала оцінювання:

Типи відповідей	Оцінка
Правильне самостійне виконання завдання	5
Виконання завдання за допомогою навідних питань вчителя: «Скажи, що говориться в задачі про ромашки. Скільки їх було у вазі спочатку? Розв'яжи задачу».	4
«У вазі було 7 ромашок? Скільки ще приєднали ромашок? Розв'яжи задачу».	3
«У вазі було 7 ромашок. До них приєднали ще 1 ромашку, а потім	2

ще 1. Скільки всього ромашок стало у вазі?» Не виконання	1
---	---

Завдання М-Б-7

Звернувшись до дитини, педагог говорить: «У мене в правій руці 10 горошин. Я зараз заховаю їх за спину і декілька з них перекладу з правої руки у ліву. Тепер у правій руці в мене 3 горошини. (Показує дитині руку з горошинами). Скільки горошин залишилось у лівій руці?» (Ліва рука вчителя за спиною).

Шкала оцінювання:

Типи відповідей	Оцінка
Правильне самостійне розв'язання задачі	5
<i>Виконання завдання за допомогою навідних питань вчителя:</i> «Візьми в руки горошини і полічи їх. Скільки у тебе зараз горошин? А тепер я візьму ці горошини і за спиною покладу декілька горошин в одну руку і декілька – у другу. Зараз покажу, скільки у мене горошин у правій руці (Показує 3 горошини), а ти полічи їх і дай відповідь, скільки горошин залишилось у мене в лівій руці (за спиною)».	4
«Полічи і скажи скільки горошин лежить у мене на долоні? (10). Візьми їх у дві долоні. Скажи, скільки горошин у тебе в правій долоні і скільки в лівій? А зараз я знову заховаю горошини за спиною і декілька з них покладу в праву руку а декілька – у ліву. Зараз я покажу тобі праву долоню. Порахуй, скільки на долоні горошин? (3). Подумай і дай відповідь: скільки горошин залишилося в лівій руці (за спиною)?»	3
«Полічи горошини, які лежать перед тобою на столі. Скільки їх? (10). Візьми в праву руку три горошини. Скільки горошин тобі залишилось взяти в ліву руку?»	2
Не розв'язання задачі	1

Завдання для поглибленої діагностики:

«Розв'яжи задачу: У мене в правій руці 3 горошини. Зараз за спиною я перекладу декілька горошин у ліву руку. А тепер в правій руці 1 горошина. (Показує дитині руку з горошиною). Скільки горошин залишилося в лівій руці? (Ліва рука за спиною)».

М-Б. Тест сприйняття просторових відношень

У формуванні в дитини математичних понять особливу роль відіграють зорово-просторові уявлення. Спираючись на них, дитина вирішує різні задачі на співвідношення і перетворення просторових образів, формулюючи результати своєї розумової діяльності у відповідні судження. Спираючись на ці судження, дитина глибше усвідомлює для себе зоровий образ, пізнає предмет і явище. На визначення рівня сформованості у першокласників зорово-просторових уявлень спрямовані завдання **М–В–8** і **М–В–9**. Успішне виконання цих завдань передбачає, перш за все, достатній рівень розвитку у дитини уявлень про форму, колір, величину. Не менш важливий і рівень сформованості у дитини уявлень про взаємне розташування елементів предмета, і вибір на цій основі його проекції серед ряду інших (завдання М–В–8), а також виконання зворотньої дії: знаходження предмета за його проекцією (завдання М–В–9).

Завдання М–В–8

Перед дитиною кладуть дві картки. На першій картці намальована дитяча піраміда. На другій – проекції (вигляд зверху декількох пірамід).

МАЛЮНОК

Учитель уточнює, чи знає дитина назву іграшки (як правило, дитина дає стверджувальну відповідь). Потім педагог пояснює, що на другій картці ми також бачимо піраміди, але тільки зверху. Далі учитель говорить: «Знайди серед них піраміду, яка зображена на першому малюнку».

Шкала оцінювання:

Типи відповідей	Оцінка
Правильне самостійне виконання завдання	5
<i>Виконання завдання з допомогою навідних запитань учителя:</i> «Скажи, скільки кілець у піраміді на першому малюнку?»	4
«У піраміді на першому малюнку 6 кілець. У однієї з пірамід на другому малюнку – стільки ж кілець. Знайди і покажи цю піраміду»	3
«У піраміді, що намальована на першій картці, 6 кілець. У пірамід, намальованих на другій картці, різна кількість кілець – 3, 5, 6. Яка із пірамід відповідає піраміді, намальованій на першій картці?»	2
Не виконання завдання	1

Завдання М–В–9 МАЛЮНОК

Учитель викладає перед дитиною першу картку і запитає: «Чи знаєш ти, які предмети тут намальовані? Як вони називаються?». (Дитина, як правило, називає їх). Після цього педагог показує другу картку і пояснює дитині, що на ній зображено вигляд збоку одного із чотирьох крісел, намальованих на першій картці. Далі педагог говорить: «Знайди і покажи на першій картці те крісло, боковий вигляд якого накреслений на другій картці».

Шкала оцінювання:

Типи відповідей	Оцінка
Правильне самостійне виконання завдання	5
<i>Виконання завдання за допомогою навідних запитань учителя:</i> «Розглянь уважно бокові сторони цих чотирьох крісел (Учитель обводить бокові сторони крісел тупим кінцем олівця). Покажи те крісло, боковий вид якого намальований на другій картці».	4
«Розглянь уважно бокові сторони цих чотирьох крісел. У двох з них є ніжки та бильця. (Учитель обводить ці деталі крісел тупим кінцем олівця). У крісла, боковий вигляд якого накреслений на другій картці, цих деталей немає. Покажи те крісло боковий вид якого намальований на другій картці».	3
«Розглянь уважно бокові сторони цих чотирьох крісел. У двох з них є ніжки та бильця (Учитель обводить ці деталі крісел тупим кінцем олівця). У крісел, що залишились, цих деталей немає. Тепер уважно розглянь малюнок на другій картці. На ній накреслений боковий вигляд крісла у якого також цих деталей немає. Покажи те крісло, боковий вид якого намальований на другій картці».	2
Не виконання	1

Рівень розвитку МЗ визначається за допомогою спеціальної таблиці (див. табл. 5.6).

Таблиця 5.6

Визначення рівня розвитку математичних здібностей (у балах)

Таким чином, маємо змогу визначити рівні розвитку МЗ учня (високий, середній, низький, найнижчий).

Верхня та нижня межа суми відповідей, бал	Назва рівня
45–35	Високий
34–26	Середній
25–17	Низький
16–9	Дуже низький

Загальний рівень розвитку спеціальних навчальних здібностей визначається за результатами тестування. Максимально можлива оцінка по всьому тестовому комплексу складає 100 балів (20 завдань × 5 балів). За фактичний результат приймається загальна сума балів, набрана дитиною за всіма завданнями цієї частини комплексу. У результаті визначається загальний рівень розвитку навчальних здібностей учня (високий, середній, низький, дуже низький). Отримані дані потім проставляються у відповідну відомість.

ВИСНОВОК

Тестовий комплекс, розроблений для діагностики рівня сформованості загальних та спеціальних (лінгвістичних і математичних) здібностей, розрахований переважно на його виконання школярами 1–2 класів і дітьми дошкільного віку підготовчих груп. Комплекс використовується в позаурочний час для індивідуального тестування дітей. Поряд з цим тести можуть використовуватися як своєрідні тренажери. За їхньою допомогою можна здійснювати тренування, удосконалення тих здібностей, рівень розвитку яких (як встановлено під час діагностування) виявився недостатнім.

Запропоновані комплекси діагностичних завдань допоможуть педагогу визначити як основну, так і провідну причину труднощів у засвоєнні дітьми з ПМР програмового матеріалу. Саме такий підхід, що передбачає аналіз, співставлення та узагальнення всіх одержаних результатів обстеження, дозволять зробити висновок про «причину причини», а саме: довести, що недостатня сформованість лінгвістичних (математичних, природничих тощо) здібностей може бути викликана недорозвиненням, незрілістю основних видів синтетичних структур. Виявлена у дітей якісна специфіка провідної недостатності синтетичних видів діяльності зумовлює в подальшому необхідність застосування педагогом відповідних методів і прийомів в процесі їхнього навчання.

Контрольні запитання до розділу 5.

- 1. Яку будову мають всі види людської діяльності?*
- 2. Які аналізаторні системи перетворюють подразники в організований у часі, послідовний (суцесивний) ряд?*
- 3. Які аналізаторні системи об'єднують подразники в одночасні (симультанні) групи?*

4. Чому суцесивні і симультанні структури є універсальними операціями для навчальної діяльності?

5. Охарактеризуйте рівні суцесивної-симультанних структур і комплекси завдань, що визначають стан їхньої сформованості.

6. Чому розвиток синтетичних структур створює передумови одночасної підготовки дітей до формування різних видів навчальної діяльності?

7. Дайте визначення поняттям: здібності, навчальні здібності, загальні і спеціальні навчальні здібності.

8. Як визначити рівень сформованості загальних навчальних здібностей?

9. Розкрийте зміст методики для вивчення рівня сформованості навчальних лінгвістичних здібностей.

10. Розкрийте зміст і методуку пред'явлення завдань для визначення рівня сформованості математичних здібностей.

11. Що і як в навчальній діяльності забезпечують загальні і спеціальні навчальні здібності?

Література:

До 5.1.

1. Вассерман Л.И. и др. Методы нейропсихологической диагностики. – СПб., 1997.
2. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. – М., 1963.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
5. Подольский А.И. Формирование симультанного опознания. – М., 1978.
6. Прибрам К. Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. – М., 1975.
7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.
8. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. – М., 1985.

До 5.2.

1. Голубева Е.А. Комплексные исследования способностей (К 90-летию Б.М.Теплова) // Вопросы психологии. – 1996. – № 3.

2. Грошев И. Новый подход к проблеме способностей // Психологический журнал. – Т. 17. – 1996. – № 3.
3. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. – К., 1963.
4. Крутецкий В.А. К вопросу о математических способностях у школьников / Способности и интересы.–М.:Изд-во АПН РСФСР, 1962.
5. Лейтес Н.С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьников // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.
6. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Тезисы докл. на 1-м съезде Общества психологов. – Вып. 3. – М., 1963.
7. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. – № 3.
8. Тарасун В.В. Тесты учебных способностей для 1-го класса. – М., 1998.
9. Тарасун В.В. Попередження недорозвитку навчальних здібностей у дітей // Практична психологія та соціальна соціальна робота. – 1997. – № 1. – С. 10–14.
10. Тарасун В.В. Попередження недорозвитку навчальних здібностей у дітей // Практична психологія та соціальна соціальна робота. – 1997. – № 2. – С. 9–11.
11. Тарасун В.В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 255 с.
12. Тарасун В.В., Скрипник Т.В. Сукцесивні та симультанні синтези і їх значення для формування навчальних здібностей і навчальної діяльності // Практична психологія. – 2001. – № 8.
13. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека. – М., 1996.

МОДУЛЬ 6

Шляхи інтенсифікації процесу навчання дітей з ПМР

У цьому розділі ми викладемо *концепцію державного стандарту освіти учнів з ПМР* і детально розглянемо зміст та методику корекційно-превентивного навчання, яке включає в себе такі **напрями**:

- розвитку базового обсягу інваріантних дій та операцій;
- формування основних одиниць проміжної форми мови;
- формування глобального способу оволодіння писемним мовленням.

Тема 6.15. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку

Особливе значення в розвитку дітей з ПМР має повноцінна реалізація соціально-педагогічних функцій дошкільного та початкового шкільного навчання, яке, розв'язуючи ряд спеціальних проблем, що характерні тільки для цих ланок, водночас покликане створювати надійну змістовно-операційну основу успішного навчання учнів на наступних етапах.

Відхилення та порушення мовленнєвого розвитку, що входять, як правило, хоч і на різних правах, до структури більш складного симптомокомплексу, негативно впливають на засвоєння шкільної програми, формування особистості дитини, певним чином позначаються на процесах її соціальної адаптації в цілому. Причини цього – різноманітні фактори як специфічного, так і неспецифічного характеру; недоліки усного мовлення та немовленнєвих процесів, безпосередньо та опосередковано пов'язаних з мовленням; не сформованість найважливіших передумов навчальної діяльності та недостатня ефективність методик її формування у дошкільних і шкільних закладах.

Основною метою державного стандарту навчання дітей з ПМР є *визначення обсягу і змісту роботи та планомірне впровадження у цілісний процес їх дошкільного і шкільного навчання системи психолого-педагогічних засобів запобігання виникненню труднощів (найближчих і віддалених) у засвоєнні програмового матеріалу, що забезпечить якісне оволодіння знаннями, уміннями та навичками.*

Основні завдання державного стандарту загальної шкільної освіти цієї категорії дітей:

1. Окреслення обсягу загальної шкільної освіти та рівнів його засвоєння.

2. Визначення державних вимог (критерії та форми оцінки) до мінімального рівня засвоєння змісту освіти, що засвідчує досягнення мети загальноосвітньої підготовки на певному віковому етапі розвитку дитини.

3. Визначення корекційно-превентивних і психолого-педагогічних засобів запобігання загальної та парціальної неуспішності.

Розробка освітніх стандартів – комплексна полідисциплінарна проблема із залученням логіків, філософів, педагогів, психологів, юристів. Застосування діяльнісного підходу в їхній роботі передбачає розгляд освіченості людини не лише як відтворення певного набору інформації з різних навчальних предметів, а також як формування здібності вчитися, ставити і розв’язувати задачі в різних предметних галузях. Важливим поняттям, що дає змогу трактувати освіченість, є поняття «поля найближчого розвитку» (за Л.С.Виготським) та розробленого поняття «поля найближчих і віддалених труднощів у навчанні» (В.Тарасун).

З урахуванням цього положення ходом корекційно-превентивного навчання дітей з ПМР передбачено *оперативне і безперервне спрямування на прогнозування та запобігання виникнення у школярів труднощів в навчанні шляхом інтенсивного розвитку достатньо зрілих психічних функцій*. На цій основі у подальшому відбувається формування інтелектуальних навичок (читання, письмо, логіка). Другий аспект поняття передбачає забезпечення планомірного прискорення переходу сформованих пізнавальних умінь у навички шляхом скорочення ланцюга фіксації суттєвих ознак і надання цьому процесові значної швидкості.

Корекційне і корекційно-превентивне навчання об’єднує спільність мети – розвиток дитини з обмеженими можливостями здоров’я. Однак корекційне навчання досягає цього через виправлення порушених у дитини психічних структур, процесів, функцій. Корекційно-превентивне – шляхом, перш за все, інтенсивного розвитку достатньо зрілих, сформованих структур і паралельно цьому процесу – шляхом корекції функцій порушених у своєму розвитку.

Основним критерієм корекційно-превентивного навчання визначаються *прогресивні зміни в навчальній діяльності дітей, а головним його положенням є ствердження, що навчання веде за собою*

розвиток, спираючись як на рівень актуальних і потенційних можливостей, так і враховуючи «поле прогнозованих труднощів» в засвоєнні програмового матеріалу. Центральною його ланкою є *інтенсивне формування суцесивних і симультанних синтетичних структур* (відповідно послідовних та одночасних актів). Ці структури розглядаються як базові інваріантні дії та операції, що є спільними для різних видів навчальної діяльності (графічної, мовленнєвої, математичної, читацької та ін.). У даному випадку робота зосереджується не на корекції труднощів у навчанні, а на діагностиці і прогнозуванні «поля труднощів» (найближчих і віддалених) з подальшим їх запобіганням шляхом розвитку і формування психічних структур і функцій. Отже, етапи корекційно-превентивного навчання мають забезпечити необхідний рівень сформованості інваріантних дій та операцій, тобто таких, що є одними і тими ж, але у різній формі в різних видах діяльності; навчальних здібностей; логоритмізовано вироблених знань, умінь, навичок і прийомів розумової діяльності в їхній єдності; здібностей до спілкування.

Положення корекційно-превентивного навчання можуть поширюватися на всі категорії дітей, оскільки розвиток базових дій і навчальних здібностей сприяє підсилению процесу засвоєння інтелектуальних навичок. У свою чергу, на основі виявленого рівня розвитку інваріантних дій та здібностей створюється можливість розробки варіативних програм, різних технологій навчання і, як наслідок, різних навчальних посібників.

А. Базові компоненти освіти дітей з ПМР

Розробка освітніх стандартів дітей з ПМР охоплює визначення:

- загальних і конкретних компонентів навчальної діяльності;
- навчальних здібностей;
- прийомів розумової діяльності;
- комунікативної компетенції.

1. Загальні і конкретні компоненти навчальної діяльності дітей з ПМР

Діяльнісне трактування освіченості *базується на ідеї суб'єктивних можливостей дитини здійснювати навчальну діяльність і мислення*. Використання діяльнісного підходу у процесі навчання дітей з ПМР необхідне для того, щоб розглядати їхню освіченість не як відтворення певного набору інформації з різних навчальних предметів, а як формування базових інваріантних дій та операцій. До них традиційно

відносять прийоми організації самостійної діяльності, логічні прийоми (їх послідовність, закріпленість за окремими предметами) та ін.

Наш підхід у цьому питанні полягає в тому, що процес формування математичного, мовленнєвого, графічного, читацького та інших видів навчальної діяльності розглядається як такий, що може забезпечуватися значною мірою *спільними інваріантними групами дій та операцій*. Саме так відкривається можливість ранньої і, що важливо, одночасної підготовки дітей з ПМР до засвоєння лінгвістичного і математичного матеріалу.

Отже, у базовому стандарті загальної середньої освіти, (обов'язковим мінімум освіти для дітей з ПМР), виділяється окремий напрям роботи – розвиток у даній категорії дітей тих інваріантних дій та операцій, які є основою здібностей і необхідний рівень сформованості яких запобігає виникненню труднощів у навчанні. *В якості базових дій ми виділяємо синтетичні (симультанні і сукцесивні) структури*, оскільки всі види людської діяльності, незважаючи на їх відмінність за змістом, мають одну й ту ж будову, що включає одні й ті ж функціональні частини. Крім того, між окремими видами діяльності існують чітко визначені залежності, враховуючи які, можна за одними елементами діяльності будувати інші. Так, діяльність рухового і значною мірою слухового аналізаторів, як правило, виходить зі згорнутих схем, що містяться в руховій задачі, в намірі або в іншій формі мовленнєвого замислу, яка представлена у внутрішньому мовленні. Проте основною формою роботи цих аналізаторів є перетворення вихідної схеми в розгорнутий, організований у часі послідовний (сукцесивний) ряд. Зоровий і значною мірою тактильний аналізатори одержують послідовний ряд подразників, що об'єднуються в одночасні (симультанні) групи, які становлять основу цілісного образу.

Сукцесивний і симультанний види синтетичної діяльності забезпечують *сформованість двох груп операцій, які лежать в основі мовленнєвої і математичної діяльності:*

Перша група – це операції, що забезпечують складання внутрішніх схем різного ступеня конкретності, внаслідок чого створюється внутрішній задум і будуються схеми висловлювання й обчислення, визначається послідовність звуків, розрядність чисел та послідовність у рахунковій діяльності. Отже, перша група операцій – це операції комбінування елементів у послідовний

комплекс.

Друга група операцій – це операції вибору елементів (звука, числа, дії та ін.) для мовленнєвої та рахункової діяльності

Отже, опанування будь-якою системою відносин (граматичною системою мовлення, системою арифметичних понять) потребує 1) розміщення елементів у симультанну, одномоментну схему; 2) синтезування їх у послідовні в часі ряди; 3) забезпечення їхнього об'єднання.

Таким чином, визначення базових компонентів освіти полягає, передусім, у побудові програми інваріантних дій, сформованість яких забезпечує одночасну підготовку дітей до наступного засвоєння програмного матеріалу з різних навчальних предметів. По-друге – у визначенні обсягу знань, умінь та навичок, тобто йдеться вже про формування системи навчальних дій з кожного предмета, що є завданням конкретних методик. В останньому випадку виділяються конкретні компоненти діяльності, залежні від особливостей навчального предмета. Тому зміст освіти розглядається як пізнавальні знання, практичні уміння і навички, представлені у вигляді заданого навчальним планом набору предметів, що побудовані на основі інформаційно-пояснювального принципу.

Проте, на нашу думку, *робота зі спеціального структурування знань в існуючих навчальних програмах представлена надто вузько*. На практиці учень з ПМР має справу не зі знаннями й поняттями, які можуть бути розгорнутими у вигляді способів мислення й діяльності, а з відомостями, що представлені у вигляді текстів-повідомлень і наочних ілюстрацій. Однак засвоєння такого виду навчальної інформації потребує від дитини актуалізації здібностей, пов'язаних переважно зі сприйняттям та запам'ятовуванням. Водночас необхідно зазначити, що за критеріями новизни, доступності, привабливості інформації існуюча система освіти не здатна витримати конкуренції із сучасними засобами масової інформації. Це може означати, що інформаційна функція не повинна бути переважаючою й основною для системи освіти.

Щодо умінь та навичок, то вони пов'язані зі здібностями дитини імпровізаційно («з місця») аналізувати нову стандартну і нестандартну ситуації й будувати дії з неї. Проте в сучасній спецшколі не ставиться завдання передавати учням техніку розуміння різних ситуацій і способи побудови стратегій нешаблонних дій. Через це *замість умінь у дітей формуються навички простого набору спеціалізованих операцій*,

пов'язаних із запам'ятовуванням і доведенням до автоматизму. Ці навички придатні для вузького кола ситуацій, але водночас заважають, утруднюють побудову власних способів роботи.

Використання в якості змісту освіти численних, але розрізнених повідомлень і спеціалізованих операцій (стосовно конкретного предмету) є основним бар'єром, що перешкоджає розвитку дитини, а отже, потребує визначення одиниць змісту освіти.

У світовій практиці можна виділити декілька підходів до розв'язання проблеми змісту освіти. Вони пов'язані з:

- інтеграцією навчальних дисциплін;
- переводом змісту освіти в модульну форму;
- спрямуванням на гуманізацію освіти;
- введенням у зміст освіти уявлення про діяльність.

З точки зору діяльнісного підходу, альтернативою існуючого змісту освіти є впровадження індивідуальної техніки мислення та універсальних способів діяльності щодо одержання та засвоєння знань.

Таким чином, знання визначаються складовою змісту освіти, проте вони розглядаються як *предмет постійної і цілеспрямованої роботи* (самостійної та під керівництвом педагога) дітей, спрямованої на аналіз умов виникнення знань, з одного боку, і на визначення способів їх застосування, з іншого (В.Давидов, І.Давидов, В.Лазарєв, С.Максименко, В.Рубцов, В.Синьов, В.Слободчиков та ін.).

Отже, постає завдання – сконструювати *новий діяльнісний зміст освіти дітей з ПМР*. На нашу думку, саме такий підхід дасть змогу значною мірою уникнути *еклектизації освіти* (тобто, поєднання, змішування різних, протилежних парадигм освіти) і *застосовувати традиційні і нетрадиційні методи навчання*. Водночас *діяльнісний підхід*, забезпечуючи функцію розвитку здібностей дітей, значною мірою *послабить вузько-інформаційну функцію (змісту освіти)*, яка є і буде неконкурентноспроможною в порівнянні з діями сучасних засобів мас-медіа.

2. Навчальні здібності

Зміст спеціальної роботи, спрямованої на розвиток у дітей базового обсягу інваріантних дій та операцій (симультанні і сукцесивні синтези), логічно визначає зміст другого напрямку роботи – формування в дітей з ПМР тих спеціальних здібностей, що безпосередньо зумовлюють успішне засвоєння програмного матеріалу. Нагадаємо, що рівень

розвитку навчальних здібностей ми пов'язуємо з достатньою сформованістю у дітей саме синтетичних структур.

У цьому разі важливим є *положення про те, що здібності* – це індивідуально-психологічні механізми діяльності і завдяки забезпеченню відповідності цих механізмів та характеру самої діяльності, шлях розвитку здібностей і формування знань, умінь та навичок може бути значно ефективнішим. Це положення визначає шляхи формування лінгвістичних та математичних здібностей у дітей з ПМР.

Розвиток лінгвістичних здібностей розглядається як формування об'єктивної умови успішного зв'язку домовленнєвого програмування і етапу мовленнєвого оформлення замислу висловлювання. Передбачається, що така робота здійснюватиметься переважно на відповідних уроках (грамота, граматики та орфографія, читання). Водночас у випадках низького рівня сформованості спеціальних здібностей відповідна робота здійснюватиметься на індивідуальних логопедичних заняттях. При цьому робота щодо формування операцій розпізнавання звуків і морфологічних одиниць мовлення використовуватиметься як основа для розвитку всіх мовленнєвих систем. За умови суттєвих труднощів при виділенні дітьми засвоєних одиниць активізуватиметься їхня діяльність з мовою: порівняння мовних явищ за ступенем подібності та відмінності, протиставлення лексичних та граматичних явищ тощо.

Формування математичної здібності розглядається як розвиток здібності до утворення (на математичному матеріалі) узагальнених, згорнутих, гнучких і зворотних асоціацій та їх систем, що проявляються тільки у сфері просторових і кількісних відношень, виражених засобами числової і знакової символіки. Загальна схема розвитку математичних здібностей включає формування здібності схоплювати формальну структуру задачі, переробляти та зберігати математичну інформацію. При низькому рівні сформованості математичних здібностей робота на логопедичних заняттях спрямовуватиметься на розвиток тих навчальних здібностей, на яких базуються основні види рахункової діяльності (лічба, операції комбінування і вибору одиниць обчислення, обчислювальне програмування). З цією метою здійснюватиметься робота з розвитку здібності зіставляти та перетворювати просторові образи, визначати взаємне розташування елементів предмета, встановлювати закономірності у запропонованих рядах, порівнювати предметні множини, виділяти їх складові елементи та ін.

3. Алгоритмізованість навчання

Основна дія, яка відпрацьовується під час вивчення різних навчальних предметів – розпізнання об'єкту, що сприймається на основі послідовної фіксації його суттєвих ознак. У момент розпізнання цей ланцюг фіксації набуває великої швидкості і значно скорочується. В навчальній діяльності передумову і засіб утворення такого цілісного, інтерактивного новоутворення вбачають у відпрацюванні в учнів етапів формування розумових дій (наприклад, П.Гальперін). Під час алгоритмізованої практики досягається швидке, приховане (неусвідомлене) знаходження ознак у пред'явлених навчальних об'єктах. Внаслідок цього з кількох суттєвих ознак утворюється одна неподільна перцептивна одиниця (правило). Цілісний образ у цьому випадку виконуватиме роль еталона у процесах порівняння, буде менш громіздким і забезпечить симультанність акту.

Отже, зміст роботи щодо формування у дітей знань та навичок буде містити також формування спеціального прийому розумової діяльності, спрямованого на забезпечення переходу від суцесивного (послідовного) виділення окремих елементів навчального об'єкту до їх симультанного об'єднання як цілісних одиниць (правилоутворюючі блоки або правилоутворюючі гештальти). Цей перехід забезпечується завдяки прискоренню та автоматизації процесу перебору розпізнавальних ознак навчального об'єкта. Внаслідок цього відбувається об'єднання елементів у крупну одиницю. Встановлено, що без симультанного виділення таких одиниць ускладнюється процес правильного написання орфограм, оформлення готового тексту, розв'язання математичної задачі та ін. Через те симультанне виділення зазначених одиниць є умовою утримування у пам'яті змісту завдання при його сприйманні та наступному виконанні (Д.Богоявленський, П.Гальперін, Г.Гранник, Є.Кабанова-Меллер).

Формування у школярів з ПМР прийомів розумової діяльності забезпечить опанування вмінням спеціально не відтворювати в думці і не висловлювати в мовленні всі ланки доведення. У свою чергу, така робота сприятиме прискоренню автоматизації мисленнєвих дій і здійсненню їх без усвідомлення математичних та орфографічних правил, на яких вони базуються. У результаті це дасть змогу дитині значно збільшити обсяг інформації, що переробляється і передається.

4. Здібність до спілкування

Основна проблема, з якою стикається дитина з ПМР уже в ранньому віці – труднощі встановлення взаємин з оточуючими дорослими людьми, яким належить провідна роль у створенні адекватних умов їх комунікативної діяльності дітей (важливому фактору нормального розвитку). У цьому зв'язку актуальним стає *розв'язання проблеми розвитку і корекції комунікативних якостей дітей з ПМР, формування в них здібностей до спілкування.*

Для розв'язання завдання нашого суспільства - сформувати в дітей з особливими потребами адекватні способи діяльності – важливо створити оптимальні умови для розвитку і реалізації їхніх можливостей до спілкування. Стосовно дітей з ПМР реалізацію такого завдання ми вбачаємо у вирішенні стратегічної мети їхнього навчання – розвитку здібностей до спілкування, що певною мірою відображає спрямованість сучасної школи на особистість учня. Оскільки здібність до спілкування стосується сфери соціальних відносин між людьми, то вона може розглядатися як універсальна якість особистості, мати загальнопедагогічне звучання і виконувати організаційну та плануючу функції у шкільному навчанні (тобто об'єднувати всі навчальні предмети в упорядковану систему). Визначення в якості спеціальної мети навчання дітей з ПМР розвитку в них здібності до спілкування дає змогу вийти за межі мовленнєвих аспектів навчання в галузь взаємин дітей, їхнього ставлення до змісту навчання, до навколишньої дійсності та ін. Це, у свою чергу, створює особливе «педагогічне поле» для розвитку особистісних якостей учня, його пізнавальних можливостей, емоцій, готовності до узагальнення в різних видах групової та колективної взаємодії. Розвиток здібності до спілкування ми пов'язуємо, передусім, з формуванням у дітей комунікативної компетенції.

Отже, одним із основних завдань початкової школи для дітей з ПМР є *формування у школярів основ комунікативної компетенції*, що сприяє спілкуванню і взаємодії з урахуванням їхніх реальних можливостей, потреб та інтересів у спілкуванні. Стосовно навчання дітей цієї категорії – загальна мета може конкретизуватися таким чином. По закінченні початкової школи *учні мають бути здатні:*

- спілкуватися зі своїми однолітками в межах визначених спеціальною програмою сфер, тематики і ситуації спілкування;
- розуміти і реагувати (вербально і невербально) на усні висловлювання партнерів по спілкуванню;

- створювати зв'язні висловлювання (різного рівня складності) про себе, сім'ю, друзів, школу та ін., висловлюючи при цьому своє ставлення до сприйнятої інформації чи предмета висловлювання.

Таке загальне формулювання цілей потребує подальшої деталізації. При цьому враховуватиметься, що для дитини мова є не тільки системою знаків, правил або мовленнєвих зразків, а, головне, інструментом, який дає змогу здійснювати свої наміри, задовольняти інтелектуальні та емоційні потреби, досягати практичного результату.

Процес розвитку здібності до спілкування охоплюватиме *розвиток навичок і вмінь спілкуватися на основі формування в дітей уміння розуміти мовлення на слух (комунікативне ядро)* (Н.Гальськова, Л.Чепцова та ін.). Цей процес включає:

- опанування засобів спілкування (збагачення комунікативного ядра);
- систематизацію набутих знань, умінь та навичок спілкування;
- удосконалення вміння самостійно ставити і розв'язувати задачі в різних ситуаціях спілкування.

Відбір і відпрацювання мовленнєвого (фонетичного, лексичного і граматичного) матеріалу для спілкування здійснюватиметься у відповідності зі спеціальною (з розвитку здібності до спілкування) та навчальною (предметною) програмами. Така робота передбачатиме логічний, послідовний вихід на розв'язання не лише завдання набуття мовленнєвих умінь та навичок, а передусім – на формування здібності реалізувати той чи інший комунікативний намір, орієнтуватись у ситуації спілкування, в умовах комунікативних задач.

Б. Закономірності і принципи навчання дітей з ПМР

Підсумовуючи, можна сформулювати основну закономірність логодідактики – процес формування у дітей з ПМР знань, умінь та навичок може бути значно підсиленим за умови врахування особливостей і характеристик кожної із його формант:

- суб'єкта, який пізнає (учень);
- об'єкта, що пізнається (програмовий матеріал);
- середовища, що організовує навчання.

Визначальним при цьому є забезпечення інтенсивного розвитку в дітей з ПМР достатньо зрілих структур, процесів і функцій, а також формування недорозвинених та корекції порушених функцій.

Інтенсифікація навчання забезпечується на основі застосування ефективних засобів навчання, технологічних процесів і диференційованих методів організації процесу учіння.

Визначення закономірності інтенсифікації навчання потребує комплексного розгляду всіх факторів, що формують навчальний процес. Така необхідність виникає лише за умови, якщо ставити за мету досягти максимального підсилення результативності навчання. Це пов'язане з тим, що педагог-логодидакт у процесі навчання спрямовує сукупність впливу різних факторів (рівні опанування предмета, особливості мислення, мови і мовлення, сприйняття, пам'яті дитини та ін.) на кінцевий результат, тобто на обсяг і якість знань, умінь та навичок, що засвоюються учнем.

Урахування зазначеної закономірності внесе системність у логодидактичні принципи з усвідомленням необхідності комплексного обліку всіх компонентів (формант) навчального процесу. Вона стає визначальною для окремих методик, оскільки в них вона трансформується відповідно до специфіки контингенту дітей-логопатів.

Передбачається, що структура закономірності інтенсифікації та законів конкретних методик виявиться однотипною, оскільки маємо справу з однотипними сутностями і відношеннями. Різниця полягатиме лише у ступені абстрактності. Виявлення характерних особливостей кожної форманти процесу і взаємодії між ними в конкретних умовах навчання – завдання окремих логодидактичних методичних досліджень.

Важливими принципами побудови змісту корекційно-превентивного навчання дітей з ПМР є:

1. *Класифікація порушення*, що викликає необхідність проведення ретельного психофізіологічного і психолого-педагогічного аналізу причин труднощів навчання (тобто первинного дефекту). Цей принцип дає змогу намітити шляхи диференціювання завдань та застосувати прийоми роботи, адекватні дефекту.

2. *Запобігання труднощів у навчанні*, що передбачає врахування стану сформованості симультанних та суцесивних структур, які забезпечують достатній розвиток загальних та спеціальних навчальних здібностей дітей. При такому підході вся система навчально-педагогічних заходів, починаючи з дошкільних закладів для дітей з вадами мовлення, націлюється не тільки на корекцію аномалій розвитку, а передусім на запобігання переходу вад функцій в інші дефекти, зокрема в труднощі навчання.

3. *Адаптаційна спрямованість навчання, хід якого оперативно, безперервно прилаштовується до індивідуальних особливостей процесу засвоєння учнями програмного матеріалу з тим, щоб сформовані в них уміння здійснювались швидко, злито (симультанно), тобто перейшли в навичку.*

4. *Опора в навчанні на збережені аналізаторні системи та на окремі добре розвинуті психічні процеси, що базується на вченні про функціональні системи та їх пластичність.*

5. *Контроль (зворотний зв'язок), який ґрунтується на положенні про те, що порівняння дії, яка виконується, з вихідним положенням забезпечується лише постійним потоком зворотної сигналізації.*

6. *Урахування індивідуальних особливостей дитини визначає необхідність уточнення мотивів, активізацію діяльності, зняття негативних установок тощо.*

7. *Формування знань і прийомів розумової діяльності в їх єдності, яке базується на положенні про те, що найоптимальнішими механізмами навчання, які ведуть до стійкого запобігання неуспішності, є ті, які дають змогу відтворити в розгорнутому вигляді внутрішню структуру завдання за допомогою розкладання її на операції, що відповідають структурі знання. Послідовне виконання таких дій сприяє якісному засвоєнню програмного матеріалу. Розчленування дії на ряд послідовних операцій, доступних школяреві, винесення їх, у разі потреби, назовні, введення спочатку контролю, а потім самоконтролю за їх виконанням створює психолого-педагогічні умови якісного засвоєння знань.*

8. *Системний підхід, побудований на розумінні того, що причини труднощів дошкільного і шкільного навчання можуть торкатися різних компонентів пізнавальної діяльності та мотиваційної сфери дитини. Принцип системного впливу на дефект забезпечується системністю методів, що дає змогу формувати не окремі психічні функції та процеси, а пізнавальну діяльність в цілому. Ізольоване застосування навіть незначної кількості спеціальних вправ неефективне, оскільки розв'язує окремі завдання, впливаючи вузько на конкретний дефект без врахування його взаємодії з іншими психічними функціями. Системний підхід передбачає не тільки спрямований, а й багатосторонній вплив на дефект і розв'язує завдання формування функцій як цілісної діяльності.*

9. *Активізація компенсаторних процесів, що побудована на засадах нейтралізації наслідків первинних дефектів або надання їм більш доброякісного характеру. Відомо, що за певних умов компенсації*

наслідки деяких вад можуть не виникнути і, навпаки, слабкий розвиток компенсаторних процесів може поглибити їх прояв. Крім того, визначення компенсаторного фону дає змогу з'ясувати, на які здібності дитини можливо спиратись у роботі з запобігання труднощів навчання, а які необхідно розвинути.

10. Культивування індивідуальних здібностей дитини з ПМР, згідно з яким навіть просте усвідомлення своїх можливостей стане потужним спонукальним мотивом до досягнень у навчанні, служитиме поштовхом до саморегуляції.

В. Базовий навчальний план

В основу базових навчальних планів шкіл для дітей з ПМР покладено *зміст освіти загальноосвітньої школи*, що визначило систему знань, які мають опанувати діти на певному етапі навчання.

У школі для дітей з важкими розладами мовлення навчальний план має певну варіативність, що визначилася наявністю двох відділень у складі цього закладу. Навчальними планами визначається обов'язковий освітній рівень, яким має оволодіти кожний випускник спеціальної школи з основного програмного матеріалу.

Державний компонент навчального плану визначає *освітній мінімум змісту основних навчальних предметів і мінімальну тривалість їх вивчення*, що забезпечує одержання загальної середньої освіти і продовження навчання в середніх спеціальних та вищих закладах освіти. Фактично, це той компонент, який є одним і тим же у різній формі в навчальних планах всіх типів шкіл.

Отже, на сучасному етапі розвитку спеціальна школа для дітей з ПМР має базові варіативні навчальні плани, які враховують можливості цієї категорії учнів у досягненні обов'язкового освітнього рівня. Відповідно, що цей освітній рівень залежить від характеру і природи їхніх мовленнєвих порушень та особливостей психічного розвитку. Це, у свою чергу, потребує обґрунтування і розробки змісту варіативних навчальних планів для основних груп учнів-логопатів, а саме:

- *I варіант* – для дітей з IV і III рівнем загального недорозвинення мовлення;
- *II варіант* - для дітей з II рівнем загального недорозвиненням мовлення;
- *III варіант* - для дітей зі складними формами мовленнєвого недорозвинення.
- *Основу варіативних навчальних планів можуть становити:*

- *I варіант* – навчальний план і зміст програми масової школи з відповідним їхнім переглядом. Цей перегляд визначатиметься співвідношенням достатньо зрілих та порушених психічних структур, процесів і функцій учнів та особливостями загального психічного розвитку.
- *II варіант* – навчальний план і зміст програми масової школи, які, проте, матимуть корекційно-превентивну спрямованість вже за рахунок подовженого терміну навчання і застосування спеціальних методик.
- *III варіант* – спеціально розроблений план і корекційна робота.

Внутрішньокласна диференціація і, відповідно, подальше пристосування базового навчального плану до конкретного контингенту учнів може забезпечуватися *за умови врахування як складності порушення* (недорозвинення мовлення, інтелектуальна недостатність, недорозвинення навчальних здібностей), *так і характеру труднощів у засвоєнні програмового матеріалу.*

Г. Навчально-методичне забезпечення

При визначенні підходів до забезпечення інтенсифікації навчання дітей з ПМР важливим є усвідомлення можливості розгляду процесу їхнього дошкільного і шкільного навчання (особливо у підготовчому – першому класах) як безперервного опанування інтелектуальними навичками (читанням, письмом, рахунком). Цієї мети можна досягти за умови методичного забезпечення планомірного формування у дітей (починаючи з 5 років) навчальних здібностей, які визначають можливість раннього одночасного опанування дітьми лінгвістичним і математичним навчальним матеріалом. Спеціального методичного забезпечення потребуватиме формування в учнів знань, пізнавальних умінь та забезпечення їх перетворення у навички. Основним при цьому нами визначається впровадження методично забезпеченої алгоритмізованої практики, яка сприятиме досягненню дітьми швидкого знаходження ознак у пред'явлених навчальних об'єктах.

Як наслідок – з кількох суттєвих ознак у дітей утворюватимуться *неподільні, перцептивні одиниці – правила*. Суттєвим є те, що ця робота сприятиме прискоренню автоматизації в учнів мисленнєвих дій, які необхідні для виконання

навчального завдання. Це прискорення досягається за допомогою здійснення їх без усвідомлення математичних та орфографічних правил, на яких вони базуються.

З огляду на це методична реалізація теоретичних положень корекційно-превентивного навчання дітей з ПМР полягає:

- у впровадженні в роботу шкіл системи психолого-педагогічних і нейропсихологічних засобів, спрямованих на забезпечення своєчасного і цілеспрямованого прогнозування виникнення можливих труднощів (найближчих і віддалених) у дошкільному і шкільному навчанні;
- у методичному забезпеченні одночасної підготовки дітей до опанування інтелектуальними навичками (читанням, письмом, рахунком) шляхом розвитку базового обсягу інваріантних дій та операцій, спільних для різних видів навчальної діяльності, тобто розвитку сукцесивно-симультанних структур;
- у впровадженні в практику спеціальних шкіл Тестів досягнень з математики, граматики і орфографії, читання, природознавства з метою планомірного і систематичного визначення рівнів засвоєння дітьми програмного матеріалу;
- у забезпеченні своєчасної організації спеціального навчання. Специфіка такої організації полягає у заміні одного індивідуального способу діяльності дитини іншим. Така заміна необхідна за умови виявленої некомпенсованості окремих, важливих для навчання, але недостатньо розвинутих навчальних здібностей (наприклад, фонематичних дій та операцій);
- у впровадженні в практику спеціальних шкіл системи формування швидкого, прихованого (неусвідомленого) знаходження суттєвих ознак шляхом алгоритмізованої практики, що сприятиме утворенню в них неподільних перцептивних одиниць;
- у розробці відповідних посібників та підручників.

Д. Умови засвоєння дітьми з ПМР обов'язкового мінімуму змісту навчання

У відповідності з навчальним планом і програмами обов'язковий мінімум змісту навчання з основних предметів буде засвоюватись дітьми успішно за умови одночасного врахування стану співвідношення достатньо розвинутої і недостатньо сформованої синтетичної структури.

Це положення особливо актуальне з огляду на те, що основні види синтетичної діяльності визначають як спосіб, так і рівень мовленнєвого розвитку (морфологічних мовленнєвих зв'язків та синтаксично організованих кодових одиниць мови). Відкривається перспектива розв'язання завдання синхронної підготовки до опанування дітьми визначеного мінімуму змісту різних навчальних предметів і корекційного розвитку їхньої мови і мовлення.

Е. Термін навчання

В Україні поновлюється введення в загальноосвітню масову школу 12-річне навчання, що впливатиме і на строки навчання дітей з ПМР. Це пояснюється хоча б тим, що подовження терміну курсу початкової освіти в Україні продиктовано вимогами світової спільноти, що пред'являються до сучасної освіти. Це дасть змогу зробити плавний перехід від інтегрованої спрямованості початкового етапу навчання (з тісною взаємодією навчальних дисциплін) до їх поступової поглибленої диференціації, а надалі – перейти до нових форм інтеграції на завершальному етапі навчання.

Введення передпідліткового та ранньопідліткового періоду в розвитку дітей у початковий ступінь допоможе уникнути розриву між проявами у дітей цього віку бажання дорослості та спрощеної організації навчального процесу (мається на увазі його зміст, прийоми і засоби навчання). Цей розрив спостерігається при переході дітей на середній етап. Отже, важливо, що діти з ПМР будуть вважатися не початківцями на середньому етапі навчання, а старшими – на початковому. Використання цього психологічного моменту створює нові умови навчання (його змісту, характеру навчальної діяльності, нових способів і прийомів навчання та інших методичних факторів). Урахування життєвого та навчального досвіду дітей дає змогу зберегти мотивацію навчальної дії, яка втрачається, як правило, при переході у 5 клас з чотирирічної початкової школи, і гармонійно співвіднести з самосвідомістю підлітка, що розвивається. Крім того, подовжений курс навчання у початковій школі створює умови для того, щоб закласти міцний фундамент у галузі загальнонавчальних умінь, який необхідний для здійснення безперервної освіти.

Передбачається, що *подовження початкового періоду шкільної освіти сприятиме і результативнішій організації особистісно-орієнтованого компонента навчання*. При такому терміні початкового ступеня навчання створюються умови для послідовнішого врахування й

використання психічного та психофізіологічного розвитку дітей цього віку і тих змін, які відбуваються в особистості дитини під впливом способів навчальної діяльності та її життєвого досвіду.

У системі освіти дітей з ПМР найусталенішою ланкою є початкова школа. Це має не тільки позитивне, а й негативне значення, оскільки неважко помітити, що в розвитку світової школи найбільшим консерватизмом (і не тільки у змісті) вирізняється саме початковий ступінь навчання (В.Давидов, В.Кривошеєв, А.Пишкало О.Савченко та ін.). Ця причина актуалізує, на нашу думку, *необхідність пошуку оптимальних термінів навчання дітей у молодших класах з метою знаходження шляхів удосконалення всіх компонентів складової структури початкової освіти*. Для повноцінної початкової шестирічної освіти винятково важливим є здійснення *послідовної наступності в навчанні й розвитку молодших дошкільників і молодших школярів та між початковою освітою і наступним її рівнем*, пов'язаним з підлітковим віком. Визначення віку початку шкільної освіти тісно пов'язане з розв'язанням проблеми шкільної зрілості дітей з ПМР, їх підготовкою до переходу у школу та підготовкою до навчання.

Водночас важливим є вивчення і врахування *вікових морфофункціональних і психофізіологічних особливостей* дітей з ПМР, які б свідчили про:

- якісні зміни у їх готовності до різних видів діяльності;
- розширення функціональних можливостей мозкових систем, що забезпечують процеси сприймання, уваги, мислення, розумової працездатності тощо.

Не вивченими залишаються питання, пов'язані з визначенням того, в якому віці (у нормі це 9-10 років) системна організація інтегративної діяльності мозку дитини з ПМР досягає достатнього рівня розвитку. Тобто, без додаткових спеціальних досліджень ми не можемо передбачити, у якому віці можливе досягнення сформованості механізмів адаптації до навчальної діяльності, коли може досягти відносної стійкості розумова працездатність цих дітей та ін.

Та навіть якщо б ці складні питання були дослідженні, важко стверджувати, позитивним чи негативним буде продовження терміну навчання молодшого школяра з ПМР. З одного боку, цей термін у спецшколі вже продовжений. З іншої сторони, у розвинутих країнах світу період початкового навчання нормально розвинутих дітей

(пов'язаний переважно з одним учителем-класоводом) не скорочується, а в останні роки збільшується і становить 5-6 років. Отже, це питання також потребує аналізу, обговорення і пошуку розв'язання.

Реалізація всіх окреслених завдань, на нашу думку, можлива, якщо ідеї концепції стануть основою для розробки напрямів підготовки майбутніх учителів-дефектологів. До розкриття змісту деяких з основних напрямів такої роботи ми і перейдемо.

Тема 6.16. Формування базових інваріантних дій та операцій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку⁷

На початковому етапі навчання основна увага педагога спрямовується на забезпечення розвитку тих здібностей, які не прямо, а опосередковано і одночасно забезпечують подальше успішне дошкільне та шкільне навчання дитини, оскільки знаходять застосування і розвиваються в процесі засвоєння читання, письма, малювання, математики і т.п. Для дітей з ПМР характернішим є співвідношення недостатньо зрілих суцесивних структур і сформованого симультанного виду синтетичної діяльності. Отже, виходячи з основних положень концепції корекційно-превентивного навчання, мова йде про **цілеспрямоване формування у дітей (починаючи з п'ятирічного віку) переважно одночасних, а у деяких випадках послідовних синтезів різного рівня (сенсомоторного, перцептивного, мнестичного, інтелектуального).**

Для підвищення рівня розвитку симультанних структур на сенсомоторному та перцептивному рівні за комплексом діагностичних і розвивальних завдань (див. розділ 5) *проводиться робота, спрямована на відпрацювання у дітей зорово-просторового синтезу.* В рамках цієї роботи у дітей *ф о р м у ю т ь с я :*

Регулюючі рухи зору та системна організація зорового поля для забезпечення адекватного сприймання і схоплення кольору, форми, простору.

▪ *Позаоптична організація просторового поля, тобто об'єднання ізольованих кінестетичних слідів у цілісні просторові схеми, необхідні для утворення просторових координат (ліво-право, пальцеві завдання), які є*

⁷ В основу роботи по формуванню базових інваріантних дій та операцій покладено Комплекс завдань для діагностики і розвитку симультанних і суцесивних синтезів (див. цей посібник, Модуль 5).

головною умовою інтеграції просторового досвіду дитини і вироблення у неї просторових навичок. даний

▪ *Зорово-просторовий синтез*: копіювання (по пам'яті та за зразком) комплексу геометричних фігур, відтворення заданих конструкцій, візерунків, необхідних для підготовки дітей до сприймання цілого слова, геометричної фігури, багатозначного числа, а також для попередження розвитку феномену дзеркальних рухів. У зв'язку з останнім, зазначимо, що збільшення частоти явища дзеркального письма букв, цифр, слів у дітей дошкільного віку визначається динамічною зміною структури психічних процесів під час переходу до свідомого засвоєння просторових принципів організації графічної діяльності, який відбувається у процесі підготовки до шкільного навчання та у початковому його періоді.

В основу роботи по запобіганню цього порушення покладена концепція М.Кінсборна (1970) про вибірккову активізацію півкуль при виконанні різних видів діяльності. Відповідно до цієї концепції сприйняття вербальної інформації забезпечується достатнім розвитком спрямованості погляду до правої, а невербальної – до лівої половини простору. Отже, у даному випадку робота спрямовується на розвиток специфічних зорово-просторових функцій. Важливим для цього є також відпрацювання у дітей *просторових зорово-слухових синтезів*.

▪ *Фонематична організація звукового мовлення*, що складається зі схем слухового досвіду дитини, схем артикуляторної діяльності і забезпечує константність (постійність) узагальнених схем звучання й артикуляції.

Підсумовуючи, зауважимо, що метою застосування всіх завдань зазначених рівнів є відпрацювання у дітей так званого зорового, а у деяких випадках зорово-слухового здогаду.

Підвищення рівня розвитку симультанних структур інтелектуального рівня також забезпечується роботою по формуванню у дітей вміння ділити граматичні структури на окремі елементи, за допомогою яких (особливо флексивних та порівняльних конструкцій) забезпечується поліпшення розуміння дітьми смислових відносин. З цією метою використовуються деякі завдання, широко представлені в логопедичній та педагогічній літературі і спрямовані на *розвиток*:

- спеціальних граматичних засобів для позначення складних смислових відношень (флексії, прийменники);
- логіко-граматичної системи, на якій спирається розгорнуте мовлення (прийменники, розміщення слів, семантичні системи коренів, суфіксів, смислове підпорядкування слів одне одному);
- системної організації внутрішньої смислової сторони мовлення;
- єдності цілеспрямованої діяльності, що забезпечує збереження інтеграції задуму і тісного зв'язку основних мотивів задуму, що спрямовують активність дитини;
- вміння створювати уявні внутрішні схеми як засіб підготовки дітей до правильного читання та усвідомленого проведення обчислювальних операцій з багатозначними числами (поза-конструктивно-практичні та конструктивно-практичні завдання).

Отже, запропонована системи завдань спрямовується на переважне підвищення рівня розвитку у дітей **чіткої внутрішньої схематизації досвіду**, яка лежить в основі лінгвістичних та математичних знань. Це – регулюючі рухи зору, вестибулярні проєкції, що створюють основні просторові координати, інтеграція оптичних та кінестетичних компонентів, що об'єднуються в єдине ціле.

Інший ряд методичних прийомів застосовується (особливо в період переходу на напівглобальний спосіб засвоєння писемного мовлення) для **формування у дітей сукцесивного синтезу (тобто, окремих елементів у послідовні ряди).**

Так, на перцептивному рівні для *правильної організації руху* проводиться значна робота, спрямована на формування у дітей просторової сітки руху та часової послідовності руху.

❖ З метою розвитку *просторової сітки руху формується і розвивається*:

- *просторове поле* – для розвитку локомоторних рухів;
- *пропріоцептивне поле* – синергійних рухів;
- *предметне поле* – рухів хватання, робочих рухів;
- *символічне поле* – мовленнєвих рухів.

Діти вчаться повторювати прості ритмічні малюнки та складні ритмічні поєднання; у них формуються складні і прості рухові навички, що включають послідовну зміну окремих рухів.

❖ *Часова послідовність руху* дітей **формується на основі розвитку у них часової сукцесивної схеми акта руху**: зміни напрямку руху, його переключення, вміння вносити поправки для реалізації рухового задуму, відпрацювання денерваційних процесів.

Розвиток у дітей просторової сітки руху та його часової послідовності сприятиме якісному оволодінню ними складною руховою координацією.

❖ **Зміст роботи з розвитку суцесивних структур на мнестичному рівні складають завдання, в основі яких використовується переважно мовленнєвий матеріал:**

- повторення серії чисел, рядів слів,
- виконання серійних завдань за словесною інструкцією, сприйнятою на слух,
- заучування запропонованого вірша та ін.

Отже, запропонована системи завдань спрямовується на переважне підвищення рівня розвитку у дітей **правильної організації руху** (просторової сітки руху та часової послідовності руху) **і розвитку суцесивних структур з використанням мовленнєвого матеріалу.**

Паралельно цій роботі з метою поглибленого відпрацювання синтетичних структур проводиться спеціальна робота, спрямована на **формування у дітей із ПМР основних одиниць проміжної форми мови**. Оскільки цей вид роботи недостатньо представлено у загальній і є повністю відсутнім у спеціальній психолінгвістичній літературі, то зміст цієї роботи розкриємо детальніше.

Тема 6.17. Формування основних одиниць проміжної форми мови

Якщо раніше в наукових працях доводилось, що процес мислення може реалізовуватися тільки в формах мовлення, які ми чуємо або бачимо, то тепер визнається, що мислення може реалізуватися й опосередковано – засобом проміжної форми мови, яка виступає посередником між звуковим, зовнішнім мовленням та специфічною мовою (мовами) мозку в процесах інтелектуальної діяльності та вербалізації (Ю.Н.Караулов, КД.Поливанов, Л.П.Якубовський та ін.). Той факт, що умовивід у мовленні представлено виключно в скороченій формі, свідчить про можливість авербального здійснення людського мислення, що веде до економії мовної матерії при повному збереженні думки. Це значить, що мова завжди супроводжується процесом мислення, але мислення як процес відображення об'єктивної дійсності може здійснюватись також поза мовними формами.

Урахування цих положень відкриває нові, раніше не позначені обхідні шляхи навчання дітей з ПМР. Важливим при цьому є твердження про те, що не можна говорити про знаковість одиниць мови мислення, оскільки знак відливається в свою чітку форму, стає знаком лише тоді, коли він виходить з проміжної мови у зовнішнє мовлення (Ю.Н.Караулов, А.Т.Кривоносов, Є.В.Копнін та ін.). Свідомість же оперує великими блоками інформації, що позбавлені будь-яких ознак знаковості і вже не є одиницями у власному значенні слова, а швидше процесами. Встановлено, що при продукції мовлення визначення мисленнєвим рядом (на проміжній мові) зовнішнього ряду (зовнішнього мовлення) залежить від масштабності, величини одиниці проміжної форми мови (образ, фрейм, гештальт), яка здебільшого використовується в конкретній ситуації.

У наукових дослідженнях виділені рівноправні і як такі, що належать мові мислення взагалі, без встановлення між ними різниці за їх належністю до різних типів мислення, такі **крупні одиниці проміжної форми мови: фрейм, гештальт, образ, схеми та ін.** Загальне, що об'єднує всі одиниці проміжної форми мови, – це властивість стислості, потенційності, здатності бути розгорнутими у більш чи менш просторовий текст (властивість «прагмативності»); одночасне звернення як до мислення, так і до мовлення.

Перейдемо до розкриття змісту роботи по формуванню конкретних одиниць проміжної форми мови.

6.17.1. Фреймовий підхід до організації і представлення знань

Вже в дитячому садку діти починають працювати з навчальною інформацією, в якій у тій чи іншій мірі представлені знання про світ. Повне розуміння стає можливим лише в тому випадку, коли вони підготовлені до самостійного виявлення всієї системи наявних у навчальних текстах чи повідомленнях педагога смислових зв'язків. Самостійно знайти та усвідомити смислові зв'язки можуть далеко не всі діти, що призводить до недостатньо глибокого засвоєння ними навчального матеріалу навіть у тих випадках, коли цей матеріал на занятті вони зрозуміли.

Робота з навчальним текстом в тому випадку досягне двоєдиної мети (навчання – засвоєння знань), якщо вона стане об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу. Засобом такого впливу можуть

виступати спеціальні завдання по складанню логіко-граматичних схем, що орієнтують дитину на виділення і засвоєння головного в змісті тексту та узагальнених планів-схем по виділенню та засвоєнню головного у різних за змістом текстах. У кінцевому результаті така робота сприяє формуванню у них навичок розумової праці та узагальненню розумових дій. Крім того, стає глибшим і повнішим розуміння матеріалу, оскільки широко задіюються образи та наочні уявлення і здійснюється переклад дитиною навчального тексту «на свою мову». Адже добре зрозуміти важкий текст — це, перш за все, зробити висновок про необхідність при його сприйманні застосувати ті чи інші прийоми роботи і вміти їх практично реалізувати.

Дітей з ПМР до такої роботи необхідно цілеспрямовано і планомірно готувати на логопедичних заняттях. З цією метою можуть бути використані різні засоби. Серед них особливо цінним є фреймовий підхід до організації та представлення знань, який дозволяє відобразити всю фактичну інформацію про будь-який об'єкт та його якості (М. Мінські).

Фрейми — це численні запам'ятовані структури (сітки) даних, на яких базуються процеси мислення: розуміння слова, тексту, висловлювання, міркування, будь-які дії, розповіді, зорові образи та їх усвідомлення. **Фрейми охоплюють знання не однієї якоїсь ситуації, а є найбільш характерними, основними для ряду близьких ситуацій, що належать одному класу.**

Співставлення, співвіднесення заданого тексту навчальної задачі (або зорового образу, оповідання і т.п.) з тим чи іншим уже сформованим фреймом дозволяє дитині, образно кажучи, «накинути» своєрідну сітку пошуку інформації для розпізнання, розуміння і розв'язання запропонованої задачі (чи оповідання, дії, зорового образу і т.п.)

Графічно фрейм зображується у вигляді сітки, що складається з верхнього і нижніх вузлів:

- *Верхній вузол* — це назва ситуації (зорового образу, дії, і т.п.).
- *Нижні вузли* — не заповнені інформацією, оскільки вони будуть заповнені конкретними даними, відшуканими у процесі пристосування сформованого фрейму до конкретної ситуації. При цьому ще раз зауважимо, що під ситуацією у даному разі розуміється дія, міркування, зоровий образ, розповідь і т.п.

Група фреймів може об'єднуватися у систему фреймів, яка використовується, щоб прискорити розпізнання тих трансформацій, які

виникають при змінах однієї і тієї ж ситуації чи зміні понятійної точки зору. При цілеспрямованому формуванні фреймів можна досягти ефекту, коли різні фрейми використовуватимуть одні і ті ж дані, що (і це особливо важливо) забезпечить дитині значну економію пам'яті.

Смисл застосування фреймового підходу в організації і представленні знань полягає в наступному. Коли дитина якусь подію чи ситуацію підводитиме під *сформований фрейм*, то інформація, що міститься в ньому, підкаже, з якими ситуаціями вона пов'язана в межах більш широкого ситуативного контексту. В кінцевому результаті це *утворить основу для розуміння будь-якої конкретної ситуації з певного класу ситуацій*.

Центральним моментом фреймового підходу є використання одних і тих же даних різними фреймами. Це формує у дитини вміння *координувати інформацію, зібрану з різних джерел*.

Робота, орієнтована на побудову фреймових систем, які допомогли б розуміти навчальні тексти, не спрямовується на усвідомлення дитиною конкретного смислу. Її завдання *полягає у вибудові свого роду нормативного сценарію, характерного для опису тієї чи іншої ситуації, тексту, висловлювання*.

У наукових джерелах, присвячених проблемі фреймів (В.Гончаренко, М.Мінські, Й.Уілкс, Б.Черняк, Є.Шинкарьова та ін.), виділяють такі **основні види фреймів**:

- фрейми візуальних образів,
- семантичні фрейми,
- фрейми-сценарії (невізуальні фрейми),
- фрейми-оповідання.

Перейдемо до викладу змісту роботи по створенню у дітей з ПМР набору різноманітних видів фреймів.

А. Створення фреймів візуального образу

Для створення фреймів візуальних образів у відповідних наукових джерелах є вказівки на необхідність застосовувати на початку такої процедури побудови системи фреймів, яка відповідала б переміщенню точки спостереження навколо заданого предмета. Підкреслюється, що це призводить до одержання ширшої системи фреймів. Для досягнення цієї мети **пропонується система фреймів, що складається з трьох фреймів, кожний з яких є візуальним образом, одержаним в одній з трьох позицій спостереження.** Дві з цих позицій відповідають переміщенню предмета праворуч і ліворуч на 45° стосовно третьої. При

цьому необхідно відмітити, що різні фрейми, які входять у систему фреймів, використовують одні і ті ж питання, що відповідають одній і тій же фізичній лінії, яку дитина бачить з різних позицій спостереження. Це дозволяє дитині попередньо зосередитись на інформації про якість заданого предмета, але незалежно від позицій спостереження, яких (особливо для предметів складної форми) може бути досить багато. В результаті (і це є дуже важливим здобутком такої роботи) зберігається процес сприйняття інформації при зміні позицій спостереження і економиться пам'ять, в якій вже була накопичена необхідна інформація. Тому час витрачається дитиною лише на вилучення її з пам'яті.

Розкриємо специфіку створення системи фреймів для елементарного зорового образу. Приклад, що ілюструє представлення знань за допомогою фреймів, викладемо нижче.

❖ Система фреймів для елементарного зорового образу — «Куб».

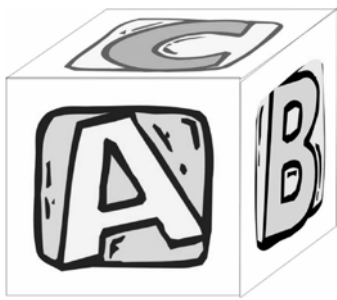


Рис. 6.1.

Результатом розгляду куба, як відомо, є структура, подібна до показаної на рис. 6.1.

Грані *A*, *C*, *B* є видимими. Якщо позиція спостереження куба переміщається праворуч, то грань *A* зникне з поля зору, а грань *D* з'явиться.

З метою підвищення рівня розуміння пред'явленого завдання і прискорення формування даного фрейму у дітей з ПМР ця робота проводиться у певній послідовності:

- пред'являється натуральний куб із різнокольоровими сторонами;
- пред'являється куб, що має сторони: в квіточку, в смужечку, крапки, клітинку;
- пред'являється натуральний куб з одноколірними сторонами, на яких розміщено по одному предметному малюнку
- замість натурального куба дитині пред'являється його малюнок (спочатку з різнокольоровими сторонами, а потім — з однокольоровими, з предметними малюнками).

Методика роботи

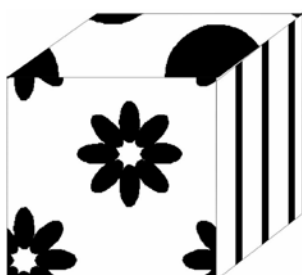


Рис. 6.2а.



Рис. 6.2б.

- 1) Логопед (вихователь) демонструє дитині натуральний куб з різнокольоровими

сторонами і говорить: «Що це за предмет у мене в руці? (Кубик). Якого кольору всі його сторони (грані) — одного чи різного? (Різного, різнокольорові). В який колір пофарбовані його сторони? (Жовтий, синій, червоний, коричневий). А якого кольору його «підлога» і «стеля» (верхня і нижня грані)? (Вони білі). Я буду повертати куб до тебе (до конкретної дитини) різними його сторонами: жовтою, синьою, червоною, коричневою. Запам'ятай їх, це тобі знадобиться при виконанні завдання. (Педагог двічі повертає куб навколо його осі). Які сторони куба тобі зараз видно? (синю, червону). Тепер слухай уважно, куб я більше повертати не буду. А ти подумай над таким питанням. Якщо я куб поверну вправо (до вікна), то якого кольору сторона куба зникне? (Синього). А з'явиться? (Коричневого). Якщо повернути куб на початкову позицію, якого кольору сторона куба з'явиться? (синього), а зникне? (коричневого).

Примітка: Після відповіді дитини на запитання педагог повертає у відповідному напрямку куб і дає змогу дитині переконатися у правильності своєї відповіді. Дитина співвідносить свою відповідь з побаченим кольором грані куба (чи у подальшій роботі — з малюнком) і остаточно переконується у тому, чи була її відповідь правильною.

2) і 3) Аналогічна інструкція пред'являється дітям при виконанні завдань з кубом, сторони якого розфарбовані в клітинку, в смужку, в крапочку і у квіточки (див. рис. 6.2а), та на яких зображені різні предметні малюнки: лампа, ракета, дерево, будинок (див. рис. 6.2б).

Після того, як всі діти успішно оволодівають вмінням створювати дані зорові фрейми, педагог ускладнює цю роботу: крім чотирьох сторін куба він задіює ще дві: «стелю» й «підлогу» (верхню і нижню грані). Інструкція при цьому застосовується аналогічна попередній за винятком вказівки додаткового напрямку повороту куба (вниз, вгору).

4) Наступне ускладнення роботи полягає в тому, що дітям для виконання завдання пропонуються малюнки куба. Інструкція аналогічна попереднім.

❖ Система фреймів для створення елементарного зорового образу «Кімната»

Цей набір спеціальних завдань для формування фрейму «Кімната» розроблений таким чином, щоб система зорового сприймання дитини аналізувала уявну сцену не просто як окрему картинку, а у відповідності з установками педагога. Для того, щоб процес сприймання протікав без утруднень, у дитини формується

знання про те, де в зовнішньому, постійно змінному світі знаходиться потрібна їй деталь.

Наведемо конкретні приклади спеціального комплексу завдань і розкриємо особливості методики пред'явлення їх дітям.

▪ **Система фреймів для створення простого зорового образу «Кімната»**

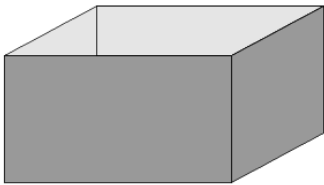


Рис. 6.3.

Найпростіший варіант фрейму кімнати — це уподібнена їй порожня коробка. Педагог, демонструє дітям коробку і співставляє її сторони спочатку зі сторонами кімнати, в якій проходить заняття. Потім, співставляючи зі сторонами кімнати, зображеної на малюнку, відпрацьовує систему зорового сприйняття цих

кімнат таким чином, щоб вона сприяла аналізу та формуванню фрейму більш загального вигляду, тобто аналізу будь-якої кімнати (див. рис. 6.3).

▪ **Створення різних варіантів фрейму «Кімната» (без вказування на дрібні деталі в кімнаті)**

Методика роботи.

Звертаючись до дітей, педагог ставить учням питання в такій послідовності:

- «Перед тим, як відкрити ці двері (рис. 6.4), ви зможете наперед сказати, що ви побачите: кімнату чи, можливо, вулицю?» (Побачимо кімнату).
- «За зовнішнім виглядом дверей можете сказати, яку кімнату побачите, коли відкриєте двері?» (Так, можемо).
- «Що ж спробуємо це зробити. Розгляньте ще раз малюнок (див. рис. 6.4.)». (Діти розглядають малюнок).
- «Перед тим, як відкрити ці двері, опишіть цю кімнату». (Діти описують кімнату, використовуючи попередньо сформований фрейм: Якщо ми відкриємо ці двері, то побачимо кімнату, в якій є чотири стіни, підлога, стеля; на лівій стіні можуть бути два вікна; вздовж правої стіни можуть стояти шафи; біля стіни стоїть стіл і стілець для вчителя; вздовж лівої і правої сторін кімнати, ближче до її середини, розміщені столи й стільці для учнів).



Рис. 6.4

- «А чому ви вирішили, що саме за цими дверима буде шкільний клас?» (Так вирішили тому, що на дверях прочитали вивіску «1 клас». Такі вивіски можуть бути лише в школі).

За аналогічною методикою (за типом дверей) проводиться **робота по створенню інших фреймів «Кімната»** (див. рис. 6.5).



Рис. 6.5

Примітка: для забезпечення переносу сформованого способу дії на виконання інших завдань використовуються різноманітні вправи.

- **Фрейм «Кімната» (з називанням дрібних деталей в кімнаті)**

Методика роботи

Звертаючись до дітей, педагог говорить:

- «Ви вже вмієте добре, з першого погляду, передбачати й описувати будь-яку кімнату. При цьому орієнтуючись лише на її двері» (Кімната має чотири стіни; кімната має ліву і праву частини, центр, верхню, нижню й середню частини і т.п.).
- «А тепер уявіть кімнату-їдальню. Подумайте і скажіть:
 - Які предмети знаходяться на її лівій стіні?
 - Правій?
 - Що розміщено посередині такої кімнати?
 - У центрі?
 - На стелі? і т.п.»

Примітка: З метою наступного контролю правильності відповіді чи допомоги у випадках, коли дитина відчуває значні труднощі при відповіді, педагог використовує відповідний малюнок.

Аналогічно проводиться **робота з використанням інших фреймів «Кімната»** (див. рис. 6.6).



Рис. 6.6

- **Фрейм «Кімната, в якій святкують день народження» (для відпрацювання дрібних деталей у кімнаті)**

Методика: Звертаючись до дітей, педагог каже: На цьому малюнку намальовано двері. Вони ведуть до кімнати, в якій святкують день народження. Спробуйте описати самі цю кімнату. Як ви думаєте, які предмети в ній знаходяться? Чи буде ця кімната відрізнятися від інших кімнат, які ми описували раніше? Якщо так, то чим саме вона відрізняється?». І т.п.

Таким же чином, але вже за *типом обкладинки* (рис. 6.7) та за *характером малюнка на обкладинці* (рис. 6.8) створюються різні види фрейму «Книга».

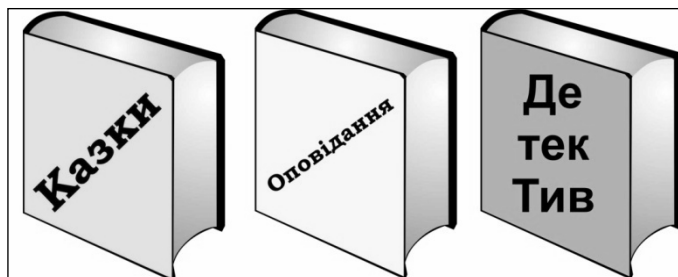


Рис. 6.7.

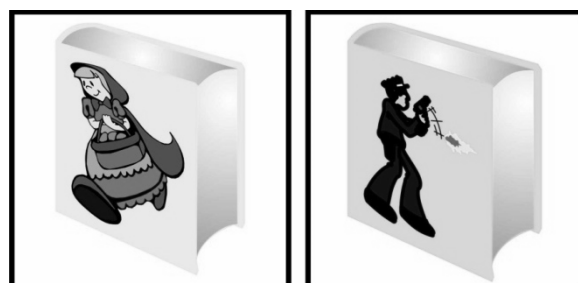


Рис. 6.8.

- **Фрейм «Дорожні знаки»**

Цей фрейм використовується також для відпрацювання дрібних деталей у кімнаті. При цьому використовуються спеціально підібрані малюнки (див. рис. 6.9), розглядаючи які, дитина послідовно визначає, на яку послугу може розраховувати мандрівник.

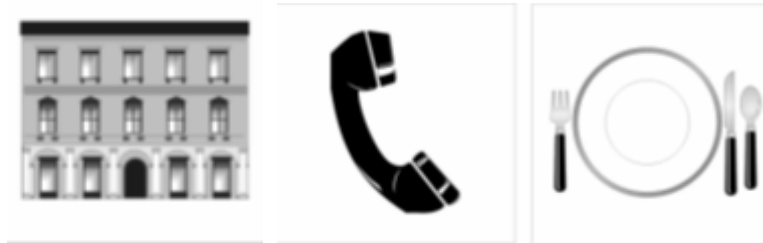


Рис. 6.9



Рис. 6.8б



Рис. 6.8а

■ Фрейм

«Затуляння»

Для досягнення створення цього фрейму дітям пред'являється малюнок, на якому зображено кімнату, в якій окремі елементи

предметів затуляють один одного. При розгляданні на малюнку знайомих груп предметів, що частково загороджують один одного, також використовується система фреймів.

Методика роботи.

Звертаючись до дітей, педагог говорить:

- «Розгляньте ці малюнки (див. рис. 6.10 і 6.11). Що на них зображено?» (Стілець, засунутий під стіл).
- «Скажіть, на цьому малюнку (рис.6.10) який предмет затуляє частину іншого?» (Стілець загороджує частину кришки стола).
- «А тепер опишіть ті частини стільця, що затулені столом». (Це частина сидіння стільця)
- «А на цьому малюнку (рис. 6.11) який предмет затуляє інший і які саме його частини?» (Стіл затуляє стілець, але вже іншу його частину



Рис. 6.9а



Рис. 6.9б

- сидіння, три ніжки затулені повністю, а в четвертій ніжці - її верхня частина).

Аналогічно викладеній методиці відпрацьовуються й *інші фрейми предметів, що частково затуляють один одного* (зошит і книга, розкрита на сторінці з малюнком і т. д.) (див. рис. 6.12, 6.13).

Примітка: для створення фреймів просторових зображень, пропонуються лише локальні групи предметів, оскільки до десятирічного віку діти не спроможні відтворювати затулені частини предметів, якщо одні елементи по-різному загороджують інші або відтворення відбувається з різних точок спостереження (Ж.Піаже).

▪ **Створення фрейму «Оповідання» (міркування, дії).**

З метою забезпечення формування такого виду фрейму розроблені спеціальні тексти оповідань, а у деяких випадках використовуються і ті, що є в підручниках для молодших класів та в книжках для дошкільників.

▪ **Оповідання «Подарунок на день народження».**

«Оленка була запрошена до Тараса на день народження. Вона подумала, чи сподобається йому повітряний змій? Вона пішла в кімнату й потрусилася своєю копилку. З копилки не чути було ані звуку».

Методика роботи

На початку роботи педагог з'ясовує, чи розуміють діти, для чого Оленці потрібні були гроші (Для того, щоб купити Тарасу подарунок).

Далі педагог перевіряє, чи розуміють діти, що в її копилці немає для цього грошей? (Так, адже з копилки не було чути ані звуку). Для полегшення такої роботи використовується, як ключове, слово «подарунок», що актуалізує поняття «гроші», хоч самі вони в оповіданні не фігурують.

Якщо ця робота виявляється для дітей доступною, то її зміст ускладнюється, внаслідок чого оповідання «Подарунок до дня народження» набуває такого вигляду: «Оленка була запрошена до Тараса на день народження. Вона подумала, чи сподобається йому повітряний змій? Вона взяла свою копилку й потрусилася її. З копилки посипалися гроші. Але Катя сказала Оленці: «Знаєш, але ж у Тараса вже є повітряний змій».

▪ **Байка «Вовк та ягня».**

«Жили собі Вовк та Ягня. Одного разу побачив Вовк, що Ягнятко п'є воду з ріки. Захотілося Вовкові Ягня з'їсти. Вирішив Вовк знайти для себе хоч якийсь виправдання. І ось, не дивлячись на те, що він знаходився вище за течією, він почав кричати на Ягнятка: «Це ти скаламутило воду і не даєш мені напитись...».

Методика роботи.

Спочатку педагог з'ясовує, як діти розуміють ключову фразу «не дивлячись на...». Чи знають, що вода у річці не може рухатись вгору проти течії (в свою чергу, це потребує розуміння слів «вище за течією»).

Як зазначалось раніше, будь-яка подія, дія, зміна, переміщення предметів можуть бути представлені у вигляді системи, що складається



Рис. 6.14

з двох фреймів. Щоб перевірити, чи зрозуміла дитина подію, зображену у байці, вибудовується відповідна їй пара фреймів типу «до-після». Для полегшення встановлення причинно-наслідкових зв'язків використовується відповідний малюнок (див. рис. 6.14).

Нарешті, необхідно відзначити, що при аналізі аналогічних оповідань, спрямованих на відпрацювання вірогідних висновків, будь-які твердження дітей не приймаються на віру, а підлягають перевірці. Така робота здійснюється за допомогою процесів, які виражають «сумніви» і «впевненість». Особливого значення при цьому надається пошуку правдоподібних висновків.

❖ Створення фрейму-сценарія

Зміст та методику цієї роботи розкриємо на матеріалі створення декількох фреймів-сценаріїв.

- Фрейм-сценарій «Подарунок на день народження»

Смисл святкування дня народження дитини педагог досить приблизно передає визначенням, що це прийом гостей з нагоди дня народження. Прийом у даному випадку, в свою чергу, тлумачить як зібрання людей, які прийшли з нагоди свята. Таке визначення включає в себе значну кількість різноманітних даних. У роботі це реалізується за допомогою спеціальних питань, які спрямовуються на визначення відсутніх в оповіданні фактів, а саме:

Який одяг повинен бути?	→ Найкращий
Який подарунок повинен бути?	→ Повинен сподобатись імениннику → Повинен бути куплений → Зроблений і красиво оформлений
Які прикраси можуть бути в домі іменинника?	→ Повітряні кульки → Квіти
Чим будуть пригощати гостей?	→ Пиріг → Цукерки → Солодка вода → Смачні бутерброди
Які будуть розваги?	→ Задування свічок на іменинному пирозі → Промовляння побажань → Співання пісень, присвячених імениннику і т.п.

Ці компоненти типового дня народження включаються у більшу структуру. Оскільки день народження святкується на протязі одного дня, його вміщують у фрейм відповідного звичайного дня, що включає в себе такі основні події, як: підйом, одягання, сніданок, поїздка до школи (дитячого садка), перебування в школі, шкільні заняття, повернення додому, обід, ігри, домашня робота, вечеря, приготування до сну, сон.

Специфіку роботи, пов'язану з розробкою фрейму-сценарію, проілюструємо на матеріалі фрейму-оповідання, в якому Оленка була запрошена до Тараса на день народження. Повернемося до проблеми з повітряним змієм. Щоб діти швидко збагнули, у чому справа, в склад фрейму, що має структуру сценарію, включаються ті питання, що тісно пов'язані з даним фреймом. Терміналами фреймів є кілька питань, які утворюють таку схему (поняття схеми вводиться на основі ланцюжка – див. на схемі 1 справа).

Саме ці питання постануть перед дитиною, яку запросили в гості. Дітям надається можливість подумати над питанням: «Чи буде Тарас радіти подарунку?» (Це питання співвідноситься із думкою «Вона подумала, чи сподобається йому повітряний змії?»). Наступне речення оповідання також співпадає з одним з питань фрейму («Вона взяла копилку»). У даному разі існує не вказаний явним чином зв'язок між поняттями «гроші» і «копилка» (Цей зв'язок наявний у фреймі «Копилка», а не у фреймі «День народження»). Даний зв'язок може бути співставленим з питанням «Де дістати гроші?».

Схема 1

Фрейм-сценарій	Тематичні питання	Ланцюг
Оленка повинна купити подарунок Тарасу.	Чи повинна вона вибрати подарунок?	Запрошення
Подарунок повинен сподобатися Тарасу.	Чи буде Тарас радіти подарунку?	Подарунок
Купити подарунок.	Де купити подарунок?	Купити
Дістати гроші для покупки подарунку.	Де дістати гроші?	Гроші
Оленка має бути святково вбраною.	Що потрібно одягнути Оленці?	Іменини

Діти знають, що основна функція копилки полягає в накопиченні грошей для того, щоб їх можна було в потрібний момент забрати назад. Така дія може здійснюватись різними способами (відкрити копилку ключем, розбити її та ін.), вірогіднішим з яких є витрушування грошей або використання тонкого предмету, по якому гроші вислизнуть з копилки. Далі педагог уточнює, чи знають діти про те, що та копилка, з якої не долинають звуки, порожня? (Ні, якщо гроші не металеві, а паперові, то з такої копилки при трясінні не доносяться звуки). Педагог пояснює, що порожньою є будь-яка копилка, з якої при трясінні не випадають ні паперові, ні металеві гроші.

Важливим є те, що використання фрейму-сценарію такого характеру міцно вривається в пам'ять кожної дитини. Більше того, це оповідання відразу ж стає зрозумілим дітям.

▪ **Фрейм-сценарій «Пригода в саду».**

Формування фрейму-сценарію в цьому більш складному прикладі проводиться на основі оповідання:

«Коза забрела у садок, де Сашко фарбував стілець. Коза збила рогом банку з фарбою і вилила її на себе. Коли мати побачила козу, вона запитала: «Сашко, це ти зробив?»».

В оповіданні немає жодного слова чи фрази, до чого відносився займенник «це». Вірогідно, що він відноситься до тієї причини, через яку коза виявилася забрудненою фарбою. У даному місці сценарію педагог звертає увагу дітей на те, як багато потрібно знати людині про світ, який його оточує, щоб зрозуміти, що «це» стосується не просто «кози в садку», а «кози, забрудненої фарбою».

Формування наведених прикладів основних видів фреймів сприяє їх міцному запам'ятовуванню кожною дитиною з ПМР і, як результат, значному підвищенню рівня розуміння ними змісту навчальних текстів.

Цілеспрямовано сформована сітка фреймів дає можливість використати різні методи представлення інформації. Така сітка дозволяє структурувати зорове сприйняття, пам'ять, значно підвищуючи механізм розуміння інформації.

Так, при зоровому сприйнятті кімнати чи в процесі розуміння оповідання дитина збирає сітку інформації, яка відображає все, що було нею помічено. За час навчання діти оволодівають також і самою структурою діяльності по створенню фрейму, основними складовими якої є передбачення та деталізація.

Формування фрейму як одиниці проміжної форми мови сприяє інтенсивному розвитку у дітей образного мислення, застосування засобів раціонального керування яким в подальшому навчанні, дає змогу поступово підвести дітей до сприйняття і засвоєння ними наукових понять.

У зміст такого керування має включатись формування в дітей універсальних структур – фреймів, за допомогою яких організуються сприйняття, емоції, моторна діяльність, думки та мовлення, а також відпрацьовуються системи пошуку і видобування інформації, необхідної для вирішення конкретної навчальної ситуації. Внаслідок цього, образне мислення може стати не віковим, допоміжним, перехідним етапом (від наочно-образного до понятійно-логічного), а засобом оволодіння дітьми з особливостями в розвитку прийомами організації сприймання, що сприятиме залученню ще не використаних резервів їх психічного розвитку.

При формуванні системи фреймів у дітей спонтанно відпрацьовується вміння не висловлювати деякі проміжні елементи суджень. Як наслідок, відбувається постійне скорочення, згортання мовленнєвих операцій (суджень), що відіграє позитивну роль при виробленні у них інтелектуальних навичок читання, письма, розв'язання математичних прикладів.

6.17.2. Гештальтний підхід до сприйняття, переробки і зберігання навчальної інформації

Гештальт – основне поняття гештальтпсихології. Гештальтпсихологія виникла як психологічний напрям в Німеччині на початку десятих років ХХ ст. До цього напрямку належать німецькі психологи М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, які пізніше переїхали до Америки.

Гештальт (від нім. Gestalt – форма, структура) позначає цілісні утворення свідомості, які не зводяться до суми своїх частин. Поняття про гештальт зародилося при вивченні процесів сприйняття і структурування відчуттів людини. Термін гештальт розуміється як одиниця аналізу свідомості і психіки.

Прикладами гештальту є: інсайт; сприйняття мелодії, що не зводиться до суми відчуттів звуків цієї мелодії і т. д. Виникнувши в психології, термін «гештальт» використовується сьогодні також для позначення цілісних і неподільних фізичних, фізіологічних і соціальних феноменів.

При розробці системи завдань для формування гештальтів можна не повністю дотримуватися точки зору гештальтпсихології про те, що *психічні процеси на протязі життя не розвиваються, а є наслідком вроджених задатків, що поступово проявляються.* Хоча для такої точки зору гештальтпсихологи мають підстави, оскільки встановлено, що психічні процеси не повністю залежать від досвіду, що існують вроджені первинні структури зв'язків, необхідні, зокрема, для здійснення перших контактів дитини з оточуючим світом. Представники цього напрямку психології також вважають, що здібності, на відміну від знань та навичок, базуються на вроджених задатках, і тому їхній розвиток незначною мірою залежить від навчання. За такої позиції дослідження психічних функцій, як правило, спрямовується на виявлення їхніх особливостей, а не на їхнє формування.

У цьому зв'язку можливим є використання не тільки цієї позиції у питанні про механізм розвитку вищих психічних функцій, але й *проміжної позиції, представники якої визнають прижиттєвий розвиток, але обмежують цей період часом морфологічного та функціонального дозрівання, а джерело розвитку розміщують всередині організму без урахування впливу зовнішнього середовища (Ж.Піаже).* Представники цього підходу вважають, що прижиттєвий розвиток вищих психічних функцій людини визначається послідовними фазами досягання й оволодіння певними логічними структурами і що цей процес завершується із закінченням фізіологічних змін. При цьому вплив середовища зводиться до мінімуму і стверджується, що фактори середовища лише підтримують форми поведінки, що проявляються, але не породжують нових форм.

Разом з тим у психології на сьогодні поширеною є концепція, відповідно якій *розвиток психічних функцій пов'язується з особливостями взаємодії людини із зовнішнім середовищем, не обмежується завершенням морфологічних змін і продовжується все життя (Л.С.Виготський, А.Р.Лурія, О.Н.Леонт'єв, С.Д.Максименко та ін.).* Провідним у ній є положення про те, що вищі психічні функції формуються в діяльності, а вродженими можуть бути задатки, що розуміються як передумова або умова розвитку здібностей.

Враховуючи зазначені позиції, **при складанні системи завдань, спрямовану на формування гештальтів, за теоретичну основу можна обрати положення, згідно якого для розвитку психічних процесів вирішальне значення має висхідна, задана структура, яка пов'язана певною мірою з навчанням.** Таким чином, формування гештальтів у дітей з ПМР можливо розглядати як процес, що все ж залежить від навчання, і не зводить вплив середовища до затримки або стимуляції розвитку їхніх психічних процесів.

Для гештальтпсихологів поняття цілого – це все підкоряючий фактор і характер цілого утворення надає сильного детермінуючого впливу на характер його частин. Як висновок з цього випливає положення про доцільність *формування у дітей частини цілого не абстрактно, а в середині вже певного цілого.* Тому є важливим вже на початковій стадії навчання створювати у дітей хоча б приблизне уявлення про цілісну структуру. У зв'язку з цим *формування у дітей з ПМР системи гештальтів можливо здійснювати за схемою,* запропонованою М.С.Шехтер:

- стадія засвоєння цілого в його першому наближенні, тобто формування поки що дифузного, недиференційованого цілого;
- виділення в цілому елементів та їх взаємовідносин;
- формування на базі засвоєних елементів та їх взаємовідносин більш довершеного, більш точного цілісного образу.

Отже, почавши орієнтуватись на деяку цілісну (не концептуальну) ознаку, дитина переходить до цілісного, одномоментного розпізнання об'єкта. Проте такій переорієнтації повинно передувати виділення цієї цілісної ознаки, яка б відповідала умовам розпізнавальної задачі.

Таким чином, при розробці методики формування гештальтів у дітей з ПМР педагогом плануються (з урахуванням викладеного) **декілька етапів:**

- **На першому етапі** формування *відпрацьовується (уточнюється) загальний і цілісний зоровий образ об'єкта, що засвоюється дитиною (демонстрація зразків малюнків та серійних рухів)*. При цьому враховується, що у кожної дитини є стихійно складені узагальнені схематичні образи (свого роду візуальні «каркаси», за термінологією Н.Н.Под'якова), в які вкладається кожний новий об'єкт, що сприймається.

- **При організації другого (аналітичного) етапу** навчання *вирішується питання шляхів відриву елемента від цілого*. Наприклад, відпрацьовування окремих елементів рухового акту дитини після того, як вже «схоплено» загальний, цілісний образ руху. Основне завдання при цьому полягає в тому, щоб продовжувати виконувати цілісний рух, зосередивши увагу на недосконалому руху. При цьому елемент відпрацьовується при виконанні всієї сукупності рухів, а не ізольовано, з вириванням одного якогось рухового компонента і, таким чином, забезпечується (після багатьох вправ) його вірне виконання. Це пов'язано з тим, що коли відпрацьований ізольований елемент включається у цілісний руховий акт, то, внаслідок, зміни умов, такий перенос, як свідчать експериментальні дані, може бути утрудненим або неповним.

- **На третьому етапі** знову формується цілісний образ. При цьому *здійсяються інтеграційні дії та інтеграційні фактори, що зумовлюють перехід від другого, аналітичного, етапу до цілісного акта*. Отже, після аналітичних операцій, що сприяють виділенню або уточненню елементів об'єкта, здійснюються інтеграційні процеси, які знову «сплавляють» весь перцептивний матеріал в одну неподільну структуру.

Перейдемо до викладу конкретних завдань, спрямованих на формування різних видів гештальтів.

▪ **Формування навички переключення від цілісного упізнавання до аналітичного**

З цією метою застосовуються спеціальні завдання, що передбачають пред'явлення дітям широкого і більш чи менш стаціонарного кола варіантів об'єкта за виключенням одного варіанта, який використовується в кінці тренування. Наведемо відповідний приклад завдання на відпрацювання переключення від цілісного розпізнання до аналітичного.

▪ **Гра «Трикутник».**

Дітям пред'являлись варіанти трикутників (рис. 6.11):



Рис. 6.11

Контрольний варіант (нова, незвична фігура трикутника), що використовується для перевірки результату засвоєння дітьми цієї теми.

▪ **Гра «Де чия клітинка?»**

Не менш важливим для досягнення поставленої мети є знання дітьми складу і структури перцептивного образу, що формується. У зв'язку з цим проводиться робота, спрямована на розкриття характеру інтеграційного процесу, що сплавлює ряд сенсорно-перцептивних елементів в одну одиницю. Для забезпечення розвитку цієї сторони упізнавання ознак об'єкта використовується гра по типу «Де чия клітинка?».

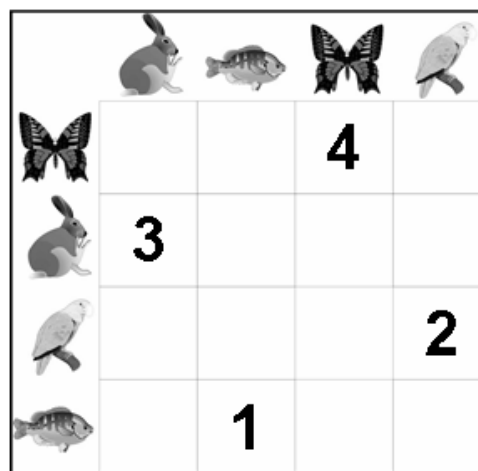


Рис. 6.12

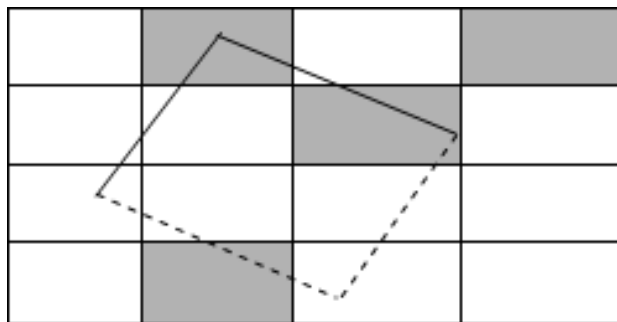


За допомогою системи координат, проведених вздовж ліній рядами клітин (рис. 6.16.) діти послідовно знаходять «клітинку» зайців, потім рибок, далі папуг і метеликів. Тобто відбувається перехід від розгорнутого розглядання матриці, що базується на багатьох рухах очей, до сприймання двох значимих клітинок відразу і, як результат цього, – знаходження місця їх перетину.

- **Організація правильного руху погляду дітей по запропонованому об'єкту**

- **Гра «Кут».**

На об'єкт наносяться чіткі лінії, що з'єднують центри значущих клітин і слугують вказівками траєкторії переводу погляду від ознаки до ознаки та сприяють організації одночасної перцепції значущих клітин матриці.



Застосування «схеми-кута» (див. рис. 6.17.) стає вирішальною умовою становлення симультанного розпізнання дітьми клітини, на якій розмістився четвертий, не позначений на рисунку, кут.

- **Формування вміння перетворювати пред'явлену фігуру в задану**
- **Гра «Перетвори паралелограм у прямокутник»** (у чотири трикутники, у шість трикутників і т.д.).

У цьому випадку дитина повинна побачити паралелограм як невідповідну недосконалу фігуру, яку потрібно виправити до прямокутника (див. рис. 6.17.).



Рис. 6.17

▪ **Формування у дітей вміння сприймати запропоноване завдання як ціле, потім виділяти в ньому окремі елементи і, на кінець, включати ці елементи у цілісний образ.** Як навчальний матеріал часто використовують абстрактні геометричні фігури з малюнком, організованим за певним законом.

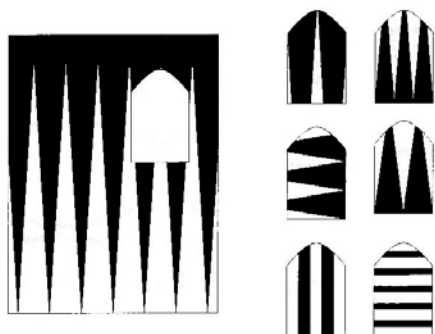


Рис. 6.18

- **Прогресивні матриці Равена (знаходження частина зображення, якої не вистачало) (див. рис. 6.18).**

Діти повинні відшукати потрібну частину зображення серед декількох запропонованих варіантів. Таким чином, у них формується вміння диференціювати елементи та

виявляти зв'язки між елементами гештальту, а також доповнювати потрібною частиною задану структуру через порівняння її із зразками.

- **Формування візуального сприйняття фігури**
- **Гра «Зворотні фігури»**

На малюнку фон може бути або чорним, або білим. Це залежатиме від того, що саме дитина сприймає – вазу чи два профілі (див. рис.6.19). Фігура і фон – взаємозамінні: фігура може перетворитися у фон, або фон – у фігуру. (Е.Рубін, 1915). Зміна одного тільки фону може призвести до того, що фігура перестане розпізнаватися; при цьому будь-яка з прилеглих частин може сприйматися і як фігура, і як фон (див. рис. 6.20).

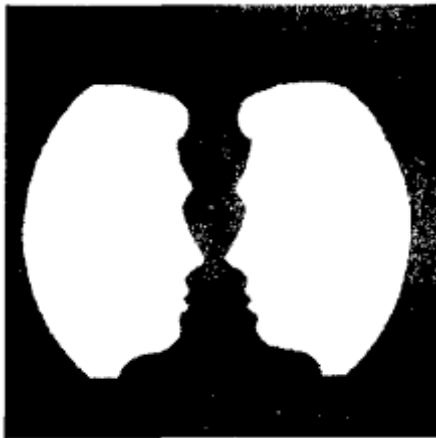


Рис. 6.19

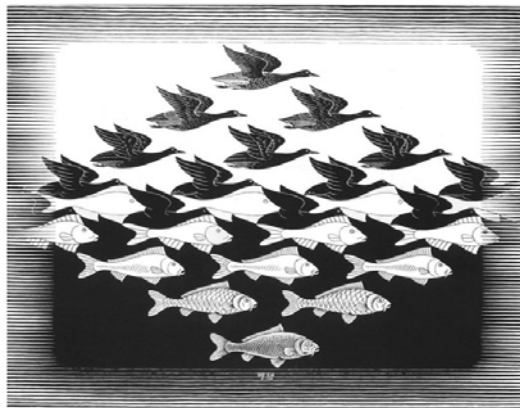


Рис. 6.20

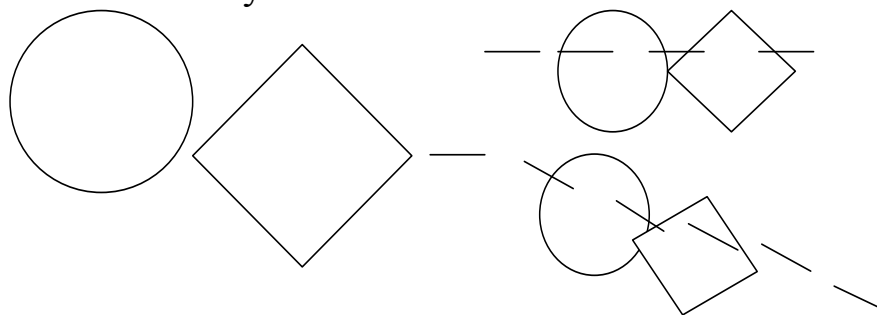
❖ **Формування перцептивної і моторної координації простору**

Використовується комплекс завдань, що дозволяє пояснити можливе розходження між загальним рівнем розвитку дитини і рівнем розвитку її просторових уявлень. Це можливо тому, що графічні рухи характеризуються найбільш високим ступенем регуляції рухів. Порушення механізмів просторового аналізу і синтезу у першу чергу позначається на графічних рухах.

Стимульний матеріал цього комплексу складається з 5-ти стандартних карток із зображеними на них геометричними фігурами, що пропонуються дитині у певній послідовності. Дитині пропонується відтворити кожне зображення у певній послідовності за зразком і по пам'яті:

- *Гра «Намалюй ці фігури».*

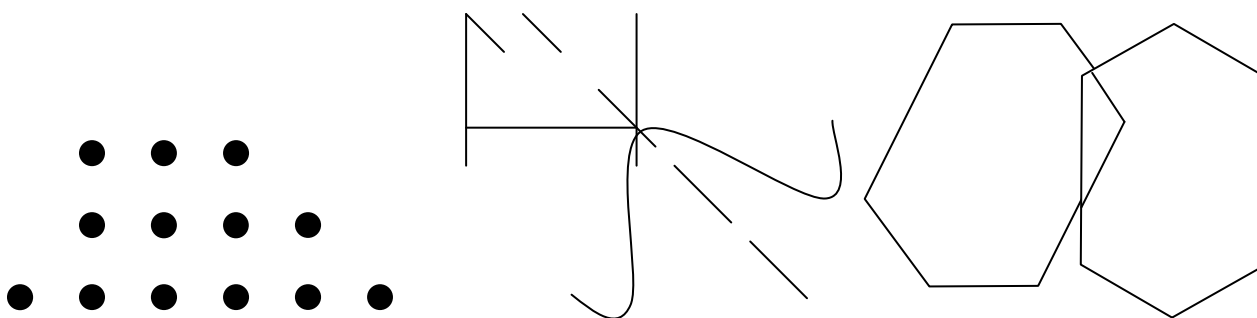
Спочатку дитині пропонується на аркуші паперу відтворити фігури, що зображені на малюнку.



У другому завданні педагог пропонує дитині за пред'явленим зразком (а потім по пам'яті) розмістити на аркуші паперу крапки.

Далі пропонується завдання, що передбачає накреслення дитиною від одного до шести і більше кутів.

У наступному завданні дитині пропонується вправа на взаємне розташування елементів, виконання якої передбачає обов'язкове їхнє доторкання один до одного.



Для наступного завдання використовується спеціально сконструйований малюнок. Його виконання передбачає відтворення всіх кутів, положення перетину, а також пропорцій обох фігур.

❖ Формування вміння породжувати гіпотези щодо розв'язання проблеми

У цю серію завдань можуть включатися завдання з метою розвитку у дітей кмітливості, оскільки в ході їх виконання у них формується вміння породжувати гіпотези щодо розв'язання проблеми. Крім того, в момент інсайту (за принципом «ключ-замок») знайдена ідея виконання завдання супроводжується емоційними переживаннями.

▪ **Завдання «Порівняй два предмети по пам'яті».**

▪ З цією метою підбирається десять пар уявлень, одержаних від природи, вулиці, навчальних занять і т.п. Для того, щоб зосередити увагу дитини на цій задачі, їй спочатку пропонується згадати задані пари

предметів окремо («Ти бачила муху. А метелика бачила? Схожі вони чи ні? Чим вони схожі?») і т.д.

▪ **Завдання «Порівняй два обличчя» (з естетичної точки зору).**

Дитині показують малюнок, на якому зображені три жіночі обличчя і запитують: «Хто з цих жінок красивіша за інших? Покажи».

▪ **Завдання «Пригадай і назви предмети, схожі за формою».**

Для цього дитині показують по черзі цілі фігури або їхні частини (куба, кулі, циліндра, піраміди). Потім пропонують назвати речі, схожі за своєю формою на ці фігури.

▪ **Завдання дункерського типу.**

Наприклад, «У кошику лежить одне яблуко. Як його віддати дитині так, щоб яблуко залишилось у кошику?» (Віддати дитині яблуко разом з кошиком).

Отже, в основу змісту роботи по формування гештальтів покладається розвиток у дітей системних перцептивних утворень, тобто цілісних перцептивних образів. Ця робота передбачає врахування, по перше, впливу сформованого цілісного гештальту на сприйняття дитиною елементів цього ж гештальту. По-друге, – необхідність врахування зворотного впливу, який гештальт відчуває з боку елементів. І дійсно, ступінь диференційованості гештальту в значній мірі залежить від якості засвоєння дитиною елементів, що входять в нього.

Сформованість комплексу гештальтів свідчатиме (опосередковано) про утворення системи, яка має свої, інтегративні якості, що не зводяться до якостей елементів та їх взаємовідносин. **Цілісність сформованого перцептивного образу об'єктів**, за науковими даними, **значно забезпечує перетворення умінь в навички**. Упровадження в роботу з дітьми з ПМР системи завдань-гештальтів **сприятиме непрямому розвитку у них елементів продуктивного мислення**.

Отже, **узагальнюючи, зазначимо**, що робота, яка спрямовується на розвиток у дітей з ПМР базисних сукцесивно-симультанних структур і основних одиниць проміжної форми мови сприятиме:

- підвищенню координації інформації, зібраної дитиною з різних джерел;
- економії її пам'яті;
- збереженню процесу сприйняття;
- забезпеченню підвищення рівня розуміння інформації;
- розвитку усного мовлення та уяви;

➤ формуванню позитивних мотивів навчання.

Підвищена на сьогодні увага до використання нейропсихологічного підходу та впровадження фреймового і гештальтного підходів до організації та представлення знань, пов'язується з тим, що інформація, яка використовується дітьми з вадами мовлення, як правило, в системах інтелекту є недостатньо чітко організованою і недостатньо узагальненою. Зазначені підходи, особливо фреймовий, ініціює ідею необхідності формування сукупності даних, що є ієрархічно організованою структурою, яка охоплює знання про стереотипну ситуацію чи клас ситуацій. Саме фрейми утворюють основу для розуміння будь-якої ситуації шляхом її цілеспрямованої конкретизації та узгодження можливих варіантів ситуації.

Упровадження на логопедичних заняттях спеціально розроблених методик, що передбачають формування фреймів та гештальтів, активізує у дітей ті процеси мислення, які базуються на багаточисельних структурних даних, а саме: міркування, висновки за аналогією, розуміння мовлення.

Разом з тим, ефективне формування у дітей фреймів і гештальтів можливе лише за умови цілеспрямованого і планомірного розвитку у них синтетичних (особливо симультанних) структур. Саме ці структури виступають необхідною основою формування елементів проміжної форми мови, що забезпечує перехід між синкретично-образними (симультанними) продуктами діяльності правої півкулі, і вербально-дискретними (сукцесивними) продуктами лівої півкулі.

На протязі всього часу впровадження у педагогічний процес розробленого комплексу завдань буде можливим відмічати підвищення мовленнєвої активності всіх дітей, особливо в таких формах мовлення, як діалогічне і зв'язне.

Важливим є також те, що, оскільки загальний базисний обсяг інваріантних дій та операцій (сукцесивно-симультанних структур і гештальтно-фреймових утворень) є спільним для різних видів діяльності, то їх планомірний розвиток забезпечить одночасну підготовку дітей до наступного засвоєння програмового матеріалу з різних навчальних предметів.

Тема 6.18. Нетрадиційні методи навчання дітей з ПМР писемного мовлення

Проведеними дослідженнями (Тарасун В.В.) доведено, що успішне навчання частини дітей з ПМР писемного мовлення можливе на основі *інтенсивного розвитку їхніх достатньо зрілих психічних структур, процесів і функцій*. Тобто, застосовується такий спосіб формування умінь та навичок писемного мовлення, який дає змогу будувати всю систему підготовки та навчання читанню і письму не тільки шляхом детальної і поглибленої корекції порушених у своєму розвитку психічних процесів і функцій, а базуючись переважно на тих, що діагностувалися як достатньо розвинуті і зрілі. Урахування педагогом можливості виробити в дітей навички читання і письма не тільки традиційним (звуко-буквеним аналітико-синтетичним) способом забезпечує процес фокусування на ретельній диференціації та індивідуалізації у підході до навчання дітей читанню і письму. Крім того, такий підхід детально визначає послідовність дій, що складає нову процедуру формування цих навичок і яка крок за кроком впливає на результати навчання.

6.18.1. Читання «з першого погляду»

Уточнимо, в чому полягає **технологічна новизна запропонованої процедури формування у дітей з ПМР навички читання**. Як показує аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, в нашій країні загальноприйнятим методом навчання дітей читання є аналітико-синтетичний звуко-буквений метод. Відповідно цьому операції, що забезпечують процес читання, починаються з визначення сукцесивних (у даному випадку *звук-буква*), а не симультанних (*слово*) відрізків. Процес симультанізації здійснюється вже після досягнення оптимальної форми послідовного виконання розумової дії звукового аналізу. Таким чином, у дитини формується вміння в ході здійснення звуко-буквеного аналізу переходити від розгорнутого послідовного виконання до симультанної одночасної оцінки кількісного та якісного складу слова. У вітчизняній психолого-педагогічній літературі скорочені симультанні форми розглядаються переважно як вторинні, похідні від розгорнутих форм дій. Однак відомий факт, що **значна кількість дітей як з ПМР, так і нормально розвинених з труднощами опановують аналітико-синтетичний спосіб читання**. З'ясовано, що в основі цих труднощів лежить недорозвинення у дітей з

ПМР різних рівнів суцесивних структур, які забезпечують здійснення саме послідовного та кількісного аналізу складу слова (речення).

Базуючись на сформульованому та доведеному положенні про те, що *при недорозвитку суцесивних структур процес вироблення в дітей навичок читання може забезпечуватися належною сформованістю симультанних синтезів*, у роботу з такою групою дітей *рекомендується впроваджувати глобальний та напівглобальний методи навчання писемного мовлення* (Д.Доман, А.Лурія, В.Тарасун, К.Янжул).

Основні завдання глобального методу навчання читання зводяться до забезпечення розповідного, вільного мовлення, природного звучання тону, без типового розтягування та монотонного нанизування слів. Діти вчать читати так, ніби вони розмовляють з батьками чи товаришами, намагаючись не зупинятися.

Реалізація завдань глобального читання досягається тим, що для читання добираються виключно слова, які не становлять для дітей значних труднощів у вимові в той момент, коли вони їх бачать написаними або надрукованими. Основна особливість цієї методики полягає в тому, що одиницею читання визначається не буква чи звук, а слово або навіть ціле речення. Тому діти вчать читати фрази і слова до того, як ознайомляться з окремими буквами, а сам процес навчання охоплює кілька етапів: читання окремих слів, словосполучень, простих речень, поширених речень, оповідань.

Поряд з цим, у дітей систематично та цілеспрямовано формується вміння здійснювати фонематичний аналіз і синтез тих слів, які вони навчаються добре читати цілісно. Тобто, впроваджуються глобальний і напівглобальний способи читання, використання яких ми рекомендуємо в роботі з дітьми, які відчувають значні труднощі вироблення звуко-буквеного способу читання. Напівглобальний спосіб читання також корисний і для тих дітей, які перед початком навчання мали достатній рівень розвитку фонематичного аналізу і знали деякі букви. У роботі з ними цей спосіб можна застосовувати переважно у випадках читання слів зі складною звуко-буквеною структурою.

Таким чином, основним завданням, яке розв'язується при навчанні дітей з недорозвиненням суцесивних синтезів, є формування глобального способу читання (читання «з першого погляду») на основі

інтенсивного розвитку виявлених у них достатньо зрілих симультанних (цілісних) структур.

Перейдемо до короткого викладу змісту та методики формування в дітей з ПМР глобального і напівглобального способу читання.

Процес засвоєння навичок глобального читання представлено у вигляді кількох етапів:

- **Перший етап (симультанний)** – формування максимально дифузного цілісного образу слова, в якому ще не виділені елементи, з яких воно складається.
- **Другий етап (сукцесивний)** – виділення елементів слова (склад, буква), що розпізнається і вивчається.
- **Третій етап (симультанний)** – передбачає формування (на основі виділених елементів) знову цілісного образу слова.

На цих етапах (симультанному, сукцесивному і знову симультанному) навчання читанню відбувається переважно на основі операцій, що здійснюються на перцептивному рівні. Тобто, на різних етапах в роботі зорової, слухової, тактильної та інших систем центральними стають почергово або симультанні, або сукцесивні задачі. При опануванні читанням за цією методикою, природно, перші завдання значно переважають над іншими. Водночас значна робота проводиться з розвитку у дітей операцій мнестичного та інтелектуального рівнів симультанного виду синтезу.

Реалізація завдань глобального читання досягається тим, що для читання за основу береться той словниковий запас, який виявлений у дитини під час логопедичного обстеження. Книги не використовуються, оскільки у цьому разі діти читають виключно з карток, на яких за спеціальною методикою записані слова (або читають слова, записані педагогом на дошці). Упровадження цього способу виключає метод традиційного читання «ланцюжком». У даному випадку «ланцюжком» перша дитина читає, наприклад, слова, що означають назву тварин; друга – ті слова, що характеризують тварину; третя – слова, що означають назву частин її тіла тощо. Маленькі оповідання читаються за ролями.

<p>Мета глобального читання – викликати в дітей відомі їм уявлення або думки. Не допускається читання слова або речення, зміст яких дитині є незрозумілим.</p>

Отже, процес формування читання *глобальним способом охоплює проходження дитиною кількох етапів:*

I етап – цілісне читання слів;

II етап – читання словосполучень і речень;

III етап - читання книг.

Для цього використовуються картки, на яких слова записані з урахуванням незрілості візуального апарату дитини, що заважає їй легко розрізняти дрібний чорний шрифт. Тому спочатку всі слова на картках записуються великим шрифтом червоного кольору з наступним переходом їх на чорний колір.

Набір за повною програмою навчання може становити від 200 до 250 і більше слів, словосполучень і речень. Слова, записані на картках, обов'язково включають назви предметів, що належать власне дитині (меблів, продуктів харчування, іграшок та інших тематичних груп, основних кольорів, слова-антоніми та ін.). Словник добирається таким чином, щоб діти навчилися не тільки добре читати ці слова, а й комбінувати з них різноманітні словосполучення.

I етап – цілісне читання слів

За методикою дітям, починаючи з 5-ти (і менше) років, кожного дня пред'являють набори з п'яти слів у кожному. У перші п'ять днів набори слів пред'являються таким чином: 1-й день – один набір, 2-й – два набори (один старий і один новий), 3-й – три набори слів (два старих і один новий) і далі таким же чином. Отже, шляхом поступового щоденного витискання із пред'явлених наборів по одному (найкраще засвоєному) слову вводиться один новий набір з п'яти слів. Зазначимо, що для забезпечення ефективного засвоєння глобального способу читання на перших 6-10 заняттях пред'являються набори слів, дібраних не тільки з урахуванням їх тематики, а й з огляду на складність складо-буквеної структури. Тобто, добираючи у відповідні набори групи слів (іменників, дієслів, прикметників), необхідно спочатку використовувати ті, які мають просту, а згодом складну складо-буквену структуру. Наприклад:

1-й набір: ніс, рот, піт, лоб, зуб;

2-й набір: око, рука, губи, щока, нога;

3-й набір: язик, шия, лікоть, спина, ребро;

4-й набір: живіт, палець, ніготь, ніздря, стегно;

5-й набір: коліно, волосся, голова, ключиця, підборіддя.

Методика навчання читанню глобальним способом має найбільший ефект за умови, коли педагог чітко дотримується визначеної процедури пред'явлення інструкції дітям. Інструкція зводиться, наприклад, до наступної: «Діти, на цій картці написано слово *Ніс*». Педагог показує картку, на якій сторона із записом слова повернута до нього. Потім розвертає картку із записом слова до дітей. Указкою обводить навколо записаного слова уявне коло, кілька разів зліто його прочитає: «*ніс, ніс, ніс*». Потім за аналогічною методикою інструктує дітей щодо інших слів із запропонованого набору. Після цього виставляє всі п'ять карток на набірному полотні і пропонує відшукати картку, на якій записано слово *НІС* (*рот, лоб* тощо). Далі пропонує прочитати слова цього набору. Після цього педагог переходить до навчання читання слів із наступних наборів.

Для дітей, які повільніше засвоюють матеріал, нові слова, що додаються до пред'явлених наборів, вводяться поступово. Набори кожного дня поновлюються одним словом за рахунок виключення старого слова. У цьому випадку доцільно на зворотній стороні картки зазначити дату першої демонстрації слова для того, щоб чітко визначити день його заміни.

II етап – цілісне читання словосполучень і речень

На наступному етапі дітей вчать глобальному способу читання словосполучень. З цією метою уточнюється їхній словниковий запас і визначаються можливості комбінування словосполучень з тих слів, читання яких добре засвоєне. Найкращими групами слів вважаються слова-назви кольорів та слова-антоніми. Спочатку відпрацьовуються навички читання окремих прикметників, а згодом – у сполученні з відповідними іменниками. Особливість цього етапу роботи полягає в обов'язковому використанні спеціально підібраних наочних матеріалів (предметних малюнків, кольорових смужок тощо).

Наведемо приклад навчання дітей читанню слів, що означають назву кольорів. На зворотному боці карток відповідного кольору пишуть слова з урахуванням їх складової будови (див. табл. 6.1).

Таблиця 6.1

<i>білий</i>	<i>червоний</i>	<i>фіолетовий</i>
<i>синій</i>	<i>блакитний</i>	<i>коричневий</i>
<i>чорний</i>	<i>зелений</i>	<i>оранжевий</i>
<i>сірий</i>	<i>вишневий</i>	<i>малиновий</i>
<i>жовтий</i>	<i>рожевий</i>	<i>та ін.</i>

Діти вчаться читати ці слова, після чого, упевнившись, що вони засвоїли читання назв основних кольорів, педагог пропонує з набору слів, які означають назву фруктів та овочів, прочитати і вибрати слова, які можуть правильно поєднуватися зі словами-назвами кольорів. У випадку утруднень педагог виставляє на набірному полотні відповідні словосполучення і пропонує дітям прочитати їх (див. табл. 6.2).

Таблиця 6.2

<i>жовтий банан</i> <i>фіолетовий виноград</i>	<i>зелений червоний</i> <i>помідор огірок</i>	<i>помаранчевий апельсин</i> <i>жовтий лимон та ін.</i>
---	--	--

Підготовлені для пред'явлення словосполучення учитель групує у набори з п'яти словосполучень у кожному і демонструє їх тричі на день упродовж п'яти днів. Щодня кожний набір оновлюється одним словосполученням.

Аналогічно відпрацьовується група слів-антонімів, з тією різницею, що ці слова пред'являються парами і якомога швидше подаються у логічній формі словосполучень (див. табл. 6.3).

Таблиця 6.3

<i>порожня чашка</i> <i>коротке волосся</i> <i>весела пісня</i> <i>брудні руки</i> <i>йду вгору</i>	<i>повна чашка</i> <i>довге волосся</i> <i>сумна пісня</i> <i>чисті руки</i> <i>йду вниз</i>
---	--

Наприкінці цього етапу педагог може за методиками, широко представленими у загальній і спеціальній літературі, розпочати роботу з формування у дітей навички напівглобального способу читання. Діти, які навчилися добре читати слова глобально, охоче вчаться визначати складовий, а далі і звуко-буквений склад запропонованих слів і словосполучень. Цей факт свідчить про те, що застосування цілісного способу читання для даної категорії дітей є ефективним, оскільки в цьому випадку значно зменшується опора на слухо-мовленнєвий аналізатор і зростає опора на їхні розвинуті зорово-просторові функції та симультанне зорове запам'ятовування рядів букв, слів, речень. Значно спрощується процес опанування дітьми навички визначення як послідовного, так і кількісного звуко-буквеного складу слів.

Робота, спрямована на формування у дітей *глобального способу читання простих і поширених речень та невеликих за обсягом саморобних книжок*, характеризується: поступовим зменшенням шрифту букв і переходом на чорний колір, що створює найбільшу контрастність і забезпечує достатню розбірливість при читанні запропонованого матеріалу. Кожний набір речень також складається з п'яти відповідних мовленнєвих одиниць, записаних на картках. Він демонструється дітям упродовж п'яти днів (тричі на день), оновлюючись шляхом щоденного видалення з нього одного і додавання іншого речення. При виготовленні таких наборів слід врахувати, що на аркуші паперу має бути записане лише одне речення. За умови, що діти добре опанували глобальне читання словосполучень, перехід до читання простих речень виявиться плавним і без істотних труднощів. Зазвичай склад простих непоширених речень визначає іменник і дієслово в однині, третій особі, теперішньому часі (*Пес п'є. Микола читає*), а поширених – прислівник і другий іменник (*Пес жадібно п'є воду. Микола уважно читає книгу*). Опрацьовані на попередніх етапах роботи іменники та дієслова одразу вводяться у словосполучення і речення простої та складнішої структури.

III етап – читання книг

Після проведення такої роботи у дитини вже сформована готовність читати книжки (зроблені педагогом чи батьками), до яких входять слова і речення, вже їй знайомі (*Літо. Спека. Пес жадібно п'є воду. Микола уважно читає книгу* тощо). Зазначимо, що текст таких оповідань має обов'язково чергуватися з ілюстраціями, але розташовуватися окремо від них. Якщо у текст оповідання входять незнайомі слова, то спочатку за викладеною вище методикою діти вивчають їх. Одну книгу рекомендується читати двічі-тричі на день упродовж двох-чотирьох днів. Опрацьовуючи оповідання, педагог звертає увагу дітей на досягнення розповідного, немонотонного, плавного, без зупинки читання, за тоном схожого на розмову. Не обов'язково, щоб усі слова (особливо на початку роботи) дитина читала самостійно. Важкі, довгі слова у тексті може читати учитель, а дитина – решту (їх підкреслюють кольоровим олівцем).

Час, відведений на кожний з визначених етапів, варіюється залежно від темпу формування навичок читання у дитини. Це пов'язано зі складністю мовленнєвого порушення та часом, який педагоги та батьки присвячують заняттям. Головне, щоб процес

вироблення навичок читання давав дитині задоволення, допомагаючи педагогу та батькам досягти основної мети – дати дитині знаряддя для її освіти, самоосвіти та інтелектуальної насолоди.

Глобальний метод навчання читання у дітей з недорозвиненням суцесивних синтезів найбільше враховує структуру їхнього дефекту і започатковує правильну орфографію. З'ясовано, що при читанні діти не впізнають добре відомі їм слова, в яких допущена хоча б одна помилка, вважають їх новими, незнайомими.

Таким чином, опора на достатньо сформовані синтетичні структури (суцесивні чи симультанні) дає змогу здійснювати диференційоване навчання дітей писемному мовленню: за традиційною схемою – від звука і букви до слова, тобто усвідомленого звуко-буквеного аналізу та синтезу, а також за допомогою глобального способу. Останній передбачає планомірне, цілеспрямоване формування в дітей оптичних ідеографічних (цілісних) образів слів і речень з наступним поступовим переходом до формування операцій звуко-буквеного аналізу і синтезу, що становлять психологічну основу процесу читання.

Через те шлях формування у дітей навичок читання може і повинен мати варіативність. По-перше, він може розпочинатися від сприйняття цілого слова, далі, через виділення в ньому елементів (складів, букв) завершуватися формуванням знову цілісного образу слова. Інший шлях – ефективне і традиційне вироблення навичок читання, починаючи з виділення елементів слова до формування на цій основі його цілісного образу.

Отже, ще раз підкреслимо: для навчального процесу головне визначити і врахувати різні рівні розвитку у дітей основних видів синтетичної діяльності – симультанних і суцесивних. Саме отримання цих діагностичних матеріалів визначає основне завдання навчання дітей читання. Якщо в них діагностовано недорозвинення суцесивних синтезів, то педагог, передбачаючи виникнення значних труднощів у засвоєнні аналітико-синтетичного звуко-буквеного способу читання, одразу розпочинає роботу щодо формування глобального («з першого погляду») і напівглобального способів читання. Встановлене недорозвинення симультанних структур дає вчителю підставу для застосування традиційного звуко-буквеного методу навчання

Використання у навчальному процесі глобального способу читання значною мірою забезпечує обґрунтування диференційованого підходу

до застосування педагогом різних методів навчання дітей читання залежно від сформованості в них базисних синтетичних (симультанних і сукцесивних) структур.

З урахуванням визначених підстав для застосування глобального способу навчання читання та за своїми узагальнюючими можливостями цей метод може успішно застосовуватися в навчанні різних категорій дітей з особливими потребами і в роботі з нейротиповими дітьми.

6.18.2. Письмо «з одного розчерку»

Процес оволодіння письмом, як відомо, забезпечується сформованістю навички:

- моделювання звукової структури слова,
- символізації та
- графомоторної навички.

За ступенем значущості ці навички в патогенезі труднощів письма не є рівноцінними. Найчастіше причиною порушень письма за результатами спеціальних досліджень вважається недостатня здібність дітей до моделювання звукової структури слова як на етапі фонологічного структурування звукової сторони слова (тобто, встановлення часової послідовності фонем), так і на етапі трансформації часової послідовності фонем у просторову послідовність букв (О.М. Гопіченко, А.Н.Корнєв, І.М.Садовнікова, Є.Ф.Соботович та ін.). Важливим при цьому є врахування того, що, як свідчать експериментально-психологічні дані, буквенний запис і результат фонематичного аналізу не завжди співпадають, оскільки виявлена група дітей, у яких після декількох років навчання усний фонематичний аналіз проводиться безпомилково, а на письмі вони продовжують припускатися дисграфічних помилок (Н.П.Карпенко, А.Н.Подольський та ін.). Причиною виникнення труднощів на письмі у даному разі є недоліки в складній координації сенсомоторних процесів: трансформації часової послідовності фонем у просторовий ряд графем, фонематичного аналізу та графо-моторних операцій запису букв.

Труднощі у здійсненні цих операцій зумовлені в основному тим, що і фонематичний аналіз, і буквенний запис слів у часовій послідовності є сукцесивними процесами. Тому, як передумова інтелекту, вони можуть страждати навіть при легких резидуально-органічних ураженнях центральної нервової системи.

Якщо здібність до утримання дитиною в короткочасній пам'яті часової послідовності звуків або символів порушена, це може безпосередньо вплинути на процес оволодіння письмом, викликаючи при цьому систематичні пропуски, переставляння і додавання букв.

Коротко охарактеризуємо психофізіологічні навички, недорозвинення яких призводить до порушень процесу оволодіння дитиною письмом.

▪ **Недорозвинення навички фонематичного сприйняття** може спостерігатися на одній або на декількох стадіях його формування:

- дофонетичній;
- розрізнення найконтрастніших фонем;
- розрізнення фонем у відповідності з їхніми фонематичними ознаками;
- розвитку мовної свідомості (на початку навчання у школі чи дитсадку).

У кінцевому результаті таке недорозвинення призводить до систематичних замінів на письмі букв, яким відповідають фонем, що мінімально відрізняються одна від одної (опозиційні звуки).

Частіше подібний недолік є наслідком порушень мовленнєво-слухового і мовленнєво-рухового аналізаторів, низького рівня усвідомлення звукової сторони слова і сегментів, з яких вони складаються (В.І.Бельтюков). У нормі сенсорні й мовні еталони фонем у дитини починають формуватися завдяки взаємодії власного мовлення і кінестетичних відчуттів, що одержуються у процесі артикуляції. Далі, на основі взаємодії зразків мовлення дорослих і власних кінестетичних відчуттів у дитини формуються фонематичні уявлення. При порушенні міжаналізаторної взаємодії слуховий аналізатор перестає бути засобом самоконтролю за звуковимовлянням дитини, а, навпаки, неповноцінні зразки при дефектній звуковимові патологічно впливають на формування слухових еталонів фонем і деформують їх. Внаслідок цього на письмі і виникають систематичні заміни опозиційних звуків відповідними буквами.

▪ **Навичка символізації**, тобто буквене позначення фонем, формується на основі зрілого фонематичного сприйняття, мовної свідомості (Р.Є.Левіна) і розвиненої у дитини здібності до символізації більш широкого плану, особливо образотворчої діяльності. Вважається, що розвиток графічного символізму починається саме відтоді, як дитина переходить до зображення форм і дає їм назви. Про появу ж елементарних

знакових операцій свідчить сформованість у дитини здібності до малювання за задумом. **Незрілість цих здібностей** (особливо відсутність прогресу в зображенні деталей малюнку) **навіть при достатньому розумовому розвитку утруднює оволодіння дитиною графемами** (В.С.Мухін).

▪ У ланцюгу операцій, що складають процес письма, кінцевою ефекторною ланкою є **графо-моторна навичка**, яка здійснює вплив на процес письма в цілому. Утруднення в зображенні букв іноді настільки завантажує увагу дитини, що дезорганізує всі попередні операції. Важливо підкреслити, що в онтогенезі графо-моторні операції значну еволюцію проходять одночасно з розвитком образотворчої діяльності. Найважливішою функцією, від якої залежить цей процес, є становлення зорово-моторної координації. На протязі дошкільного дитинства вона формується переважно на основі рухового аналізатора, оскільки оволодіння довільною регуляцією зображувальних рухів, контроль виконання, зворотній зв'язок (аферентація) відбуваються за допомогою кінестезій («пам'яті руки», Н.П.Сакуліна) при майже повній відсутності зорового контролю. Під час малювання поступово відбувається міжсенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів і зорових образів, що при цьому сприймаються («рука вчить око», А.Н.Корнєв). Від цього моменту зорово-моторна координація починає посідати провідне місце в регуляції графо-моторних рухів і в розвитку відповідної навички. **Несформованість або недостатня сформованість графо-моторних навичок можуть викликати особливий вид порушень письма.**

Наведена коротка характеристика основних психологічних передумов оволодіння письмом дає уявлення про складність і комплексність цієї навички. Приводом для звернення до логопеда, як правило, є рекомендація вчителя, вихователя або ініціатива батьків, які вбачають наявність у дитини труднощів в оволодінні письмом. У цьому зв'язку спеціаліст уточнює характер труднощів, визначає ступінь відставання у формуванні цих навичок, оцінює стан інтелектуального розвитку, вивчає рівень сформованості усного мовлення та аналізує основні аспекти психопатологічної картини (вираженість психоорганічної симптоматики і реакції дитини на труднощі в навчанні). На підставі узагальнення одержаних результатів логопед визначає критерії диференціації специфічних помилок від інших порушень письма та шлях корекційно-компенсаторного впливу, спрямованого на подолання того чи іншого виду дисграфії.

При всій чіткості і досконалості корекційно-компенсаторного впливу, де

застосовуються ґрунтовно розроблені методи і методики корекції вад навичок графічної символізації мовлення (у відповідності з фонетичним принципом письма і граматичними правилами узгодження слів у реченні), у значної частини дітей ці вади набувають стійкого характеру, а в деяких випадках не піддаються корекції.

Все викладене у сукупності дає педагогу підставу для пошуку шляхів, перш за все, запобігання виникнення у дітей можливих труднощів на письмі. Як зазначалося вище, **формування розглянутих основних навичок письма забезпечується достатньою зрілістю суцесивних (послідовних) структур**. У разі їхнього недорозвинення в дитини виявляється низький рівень сформованості динамічних схем і денерваційних процесів, без яких неможливе формування так званих «кінетичних мелодій», що є основою плавного протікання процесу письма.

Тому першим кроком корекційно-компенсаторного впливу часто в логопедичній практиці стає шлях корекції і розвитку саме суцесивних (послідовних) синтезів і формування на їхній основі тих лінгвістичних здібностей, які лежать в основі процесу письма.

Проте це може бути й **інший** шлях – **шлях з опорою на виявлені достатньо зрілі симультанні (цілісні) синтетичні структури дитини**. Тоді навчання дітей письму може здійснюватися не за традиційною схемою – від елементів цілого до цілого, тобто від звуку до букви і слова. У цьому разі педагог може передбачити і вчасно здійснити формування у них ідеографічних (цілісних) образів слів, словосполучень, речень та відповідних автоматизованих енграм (моторно-графічних слідів). Далі педагог реалізує поступовий перехід до формування у дітей операцій звуко-буквеного письма.

Тобто, мова йде про **застосування глобального методу навчання** дітей письму, який у даному разі є аналогічним тому, що застосовується на уроках читання. Подібно тому, як діти починають читати цілі слова, навіть фрази, і у письмі перші навчальні спроби також здійснюються ними над словами в їхній цілісності. Встановлено, що написання таким чином слів вимагає зовсім іншого розташування мускульних рухів, ніж для окремого написання букв. Тому за цією методикою діти спочатку вчать писати цілі слова за загальним їх виглядом (так само як і читати). У техніці ж точного зображення букв вони вправляються лише після того, як навчаться відтворювати цілі слова. Для успішного формування у дітей вміння накреслювати цілі слова, проводиться спеціальна підготовча робота, а саме: на уроках малювання у них

розвивають вміння диференційовано сприймати форму, співвідношення форм, вміння одночасно малювати обома руками та ін. Заняття з малювання й письма при цьому йдуть паралельно.

Методика поетапного формування глобального способу письма у дітей з особливостями в розвитку

Як зазначалося, першим проявом здібності до символічної графічної діяльності є зображення дітьми форм, яким вони дають назву. Тому оволодіння малюванням є підґрунтям для освоєння знакової діяльності. Процес же деталізації й ускладнення малюнку вважається проявом елементарних знакових операцій (Р.Є.Левіна, В.С.Мухіна, А.Н.Корнеєв).

Для того, щоб **заняття з малювання стали основою підготовки дитини до письма**, необхідно радикально змінити деякі підходи до методики викладання цього предмета. Перш за все, така зміна торкається перенесення акценту з чисто технічних вимог до малюнку на **формування у дітей ставлення до малюнку як засобу для вільного прояву їхньої думки**. Тобто, дітям надається можливість засобом грубого, примітивного малюнку виробити вміння висловлювати свою думку.

Заняття з малювання будуються так, щоб у кожній лінії, у кожній недосконалій формі перших малюнків висловлювалась дитяча думка і почуття, проявлялось духовне життя дитини. І такий вільний вияв дитячої думки необхідно всіляко заохочувати.

Поряд з цим значна увага на заняттях образотворчого мистецтва спрямовується на **розвиток у дітей вміння бачити, оптично розрізняти та вимірювати предмет**. Вирішення цього завдання полягає не в тому, щоб навчити дітей малювати плоскі фігури і предмети, а сформувати у них вміння зображувати з натури листя, траву, квіти, фрукти, комах, пташок, тварин і т.п. **Якими шляхами досягається розв'язання цього завдання?**



Рис. 6.21

❖ Перш за все, педагог має чітко усвідомити непотрібність того, щоб вимагати від дітей однакових результатів, так само, як потім (на перших заняттях, що передбачають виконання дітьми письмових робіт), педагог

не ставитиме за мету сформувати у них каліграфічне письмо. Освітній заклад має цінувати в предметі малювання виключно його значення для загального розвитку дитини: не малюнок важливий, а те, чому вона навчилася завдяки йому. Особливо важливим є забезпечення усвідомлення дитиною залежності величини предмета від ступеня його віддаленості від неї, зміни вигляду предмета в залежності від її переміщення стосовно цього предмета, або, навпаки, від переміщення предмета по відношенню до дитини. Через те всі заняття з малювання супроводжуються переміщенням дитини відносно зображуваного предмета або перестановкою предмета для зображення його з різних точок зору.

Однією з перших таких вправ може бути зображення групи предметів: чашки і ложки (див. рис.6.21). Якщо при їх замальовуванні хтось із дітей відчуває труднощі, то педагог сідає на його місце і швидко замальовує ці предмети так, як їх видно саме з цього місця. На роботу відводиться 5-7 хвилин, після чого група дітей пересувається, тобто діти міняються місцями, хоч взаємне розташування між групою предметів не змінюється. Діти малюють доти, поки група дітей не зробить повного оберту (рис.6.22).

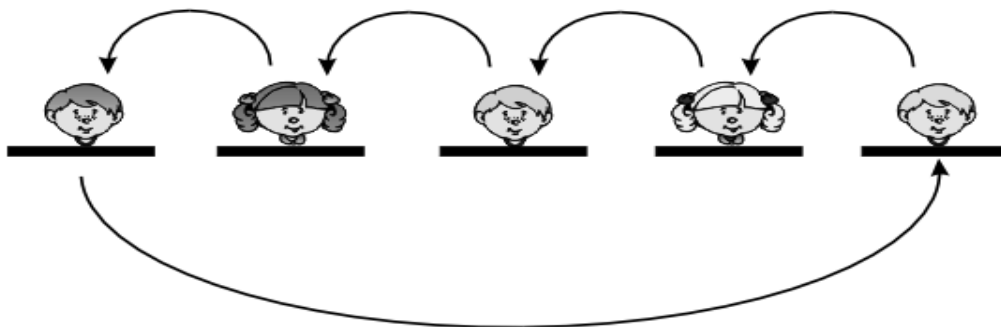


Рис. 6.22

Отже, група предметів у даному разі може бути намальована кожною дитиною з п'яти різних положень. При цьому зазначимо, що, якщо на один малюнок відводиться не більше 7 хвилин, то, очевидно, що малюнки не можуть бути іншими, як швидкими, біжучими, виконаними декількома штрихами. Зрозуміло, що у багатьох дітей вони вийдуть грубими, однак важливо, щоб малюнок кожної з них передавав уявлення дитини про предмети, що замальовуються, і хоч би в загальних рисах з'ясовував, як дитина розуміє закони зміни вигляду предметів. Основне при цьому для педагога – задовольнитись грубими, недосконалими малюнками, намагатись знайти думку в найнедосконаліших з них, всіляко заохочувати дитину в подальших зусиллях у зображенні. Важливо якомога частіше надавати дітям

можливість вільно малювати на великій та індивідуальних дошках або у зошитах все, що їм захочеться і як захочеться. І тільки після цього педагог звертає увагу дітей на техніку виконання, яка для них стане тоді набагато зрозумілішою і доступнішою.

На наступних декількох заняттях можуть пропонуватися навіть вільні ескізи для відтворення якоїсь події, що відбувалась з тією чи іншою дитиною. Головне при цьому, щоб кожна дитина з'ясувала для себе, що будь-яка її думка може бути висловлена за допомогою малюнка. Так, після прогулянки на майданчику дитсадка дітям пропонується завдання намалювати по пам'яті якусь її частину. Коли кожна дитина зробить таку замальовку, можна провести гру «Впізнай, що намалював твій товариш». При цьому надзвичайно бажано, щоб у класі (групі) була велика, на всю стіну чорна дошка, на якій одночасно різнокольоровою крейдою могли б малювати декілька дітей. Повторюємо, що малюнки можуть бути дуже недосконалими, але рівень техніки їх виконання за цією методикою не має визначального значення.

На подальших заняттях *дітей забезпечують аркушами паперу і олівцями* (можливо, й фарбами); потім кладуть перед ними, наприклад, *квітку і без подальшої підготовки пропонують замалювати її*.

❖ Після цього етапу роботи, спрямованого на заохочення дитини до малювання як процесу, рекомендуємо приступати до *малювання дитиною предметів з натури*, але вже з *усвідомленням, що її малюнок має якомога більше відповідати тому предмету, який замальовується*.

З цією метою пропонуємо, як приклад, модифіковану нами методику К.Янжул для малювання дітьми кулі. Педагог тримає лівою рукою

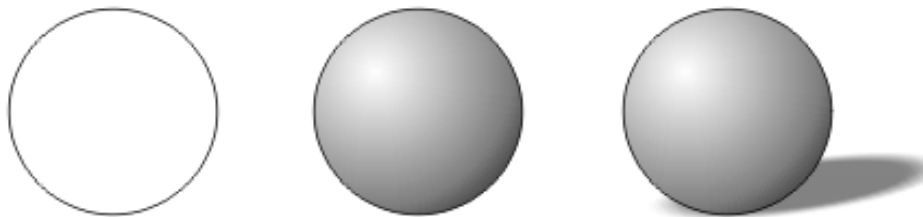


Рис. 6.23

кулю, а правою малює її на дошці: спочатку голий абрис, потім додає декілька штрихів і, нарешті, замальовує бічну тінь (див. рис. 6.23).

На цьому етапі роботи педагог також заохочує дітей збирати як власні малюнки кулеподібних предметів, так і їхнє зображення на рекламних оголошеннях, в книгах і т.п. Дитина, таким чином,

вдивляючись у ці предмети на малюнках, вчитиметься помічати загальні риси яблука, цибулі, ріпи, взагалі предметів круглої форми.

Після того, як діти навчилися малювати кулю, педагог пропонує їм у такий же спосіб самостійно, поетапно зобразити яблуко (див. рис. 6.24).

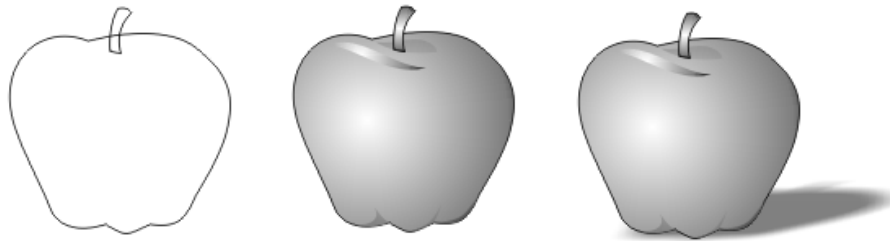


Рис. 6.24

Аналогічний прийом використовується і при малюванні в альбомах. Поставивши перед дітьми модель для малювання, педагог сідає на місця тих дітей, яким малюнок не вдається, і з точки, з якої модель бачить дитина, замальовує її. *Це повторюється до того часу, поки у дитини шляхом цілого ряду спроб не сформується вміння правильно схоплювати і переносити на папір зовнішній вигляд заданого предмета.* Отже, наслідування на початкових етапах, постійні вправи надалі і набутий досвід – це те, на чому базується малювання дитини з натури.

❖ Цінним прийомом для підготовки дитини до письма можуть бути **вправи по перетворенню малюнків**, оскільки вони *сприяють формуванню у дітей знання про рухливість і змінність предмету.*

Для цього дітям пропонується роздивитися і замалювати, наприклад, закритий ящик (див. рис. 6.25).

Після цього дітям пропонується замалювати його, уявивши, що з ящика знята верхня кришка (див. рис.

6.26). Далі пропонується уявити, що знята бокова стінка. Насамкінець,

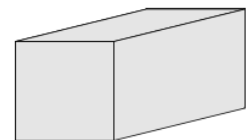


Рис. 6.25



Рис. 6.26

діти, уявивши, що зняті і кришка, і бокова стінка ящика, замалюють цей варіант ящика.

Отже, малюнок при такому трактуванні не є чимось нерухомим і безумовним: він живе на очах дитини, змінюючись за рухом думки та фантазії дитини, яка малює. Принцип рухливості та змінності малюнку,

не затримування дітей на малюванні предмета в одному і тому ж положенні, часті пересування об'єкта малювання дають дитині можливість самій зробити висновок відносно того, який вигляд приймає той чи інший предмет у різних положеннях. *Звідси дитина вчиться робити висновок про можливі зміни малюнка.*

Так, зображення простої вертикальної смужки круглого коліщати піраміди, яке стоїть ребром прямо проти очей стає ясным і зрозумілим після того, як діти малювали його з різним ступенем напівоберту (див. рис. 6.26 а).

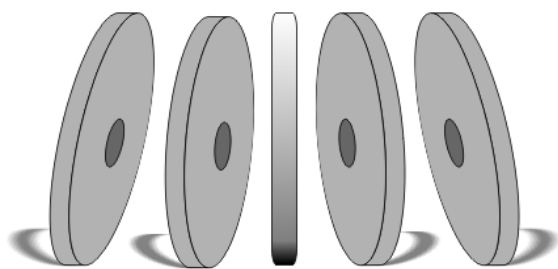


Рис. 6.26 а

Таким же чином пряма лінія для зображення круглого краю (у тому разі, коли цей край припадає на рівень очей) стає зрозумілим після розміщення одного й того ж предмета на різній висоті від дитини, що малює.

Як приклад такого переміщення наведено спосіб замальовки ситечка, яке знаходиться послідовно вище очей дитини, нижче очей, на одному рівні з ними (див. рис. 6.26 б).

Отже, заняття з малювання базуються на постійному переміщенні предметів вліво і вправо, вгору і вниз. Своєю чергою така система вправ готує дітей до письма і читання слів з оптично подібними буквами, а також сприяє підготовці до формування відповідних доматематичних



Рис. 6.26 б

знань. Базуючись на безпосередньому досвіді дитини, формується і початкове поняття про перспективу, правила і закони якої вона вивчатиме у школі. При наявності у дітей практичних спостережень поняття перспективи набуває глибокого смислу узагальнення і систематизації спостережень, одержаних на уроках малювання.

Домінантна риса цієї методики полягає в тому, що малювання починається із зображення всього предмета, а не виділених у ньому частин. Тобто, і малюванню вчимо так само, як і читанню – як у читанні, так і в малюванні перед очима дитини, перш за все, постає предмет, постає глобально, без поділу на елементи і деталі. Як при читанні назва предмета дається цілісно (а не через його буквені чи

звуків елементи), так і в малюванні – не лінії і площини йдуть за спостереженнями дитини, а безпосередньо зображення предмету у всій його цілісності.

Певна річ, педагог не повинен повністю відкидати важливість вправ у зображенні плоских фігур або орнаментів, і для цього завжди має відводитися частина заняття. Проте, оскільки існує думка, що правильному накресленню ліній і фігур діти швидше навчаються, якщо їх вправляти у більш живому, цікавому і цілісному малюванні предметів з натури, то не технікою проведення ліній повинно обмежуватися навчання малювання. Звільнення дітей на деякий час від пут технічних прийомів, можливість вільно малювати крейдою на дошці або олівцем на папері сприяє плавному переходу до спрямування педагогом їхньої уваги на техніку малювання, яка стане для них набагато усвідомленішою. Кращому формуванню уявлень про форму предмета також сприятиме тактильне і зорово-тактильне вивчення дитиною основних геометричних фігур.

Звичайно, для педагога набагато простіше на цих заняттях звернутись до орнаментального малювання за зразком, оскільки це не потребує (але і не вчить дитину) бачити предмет з різних точок зору. **Однак, і це головне, такий прийом не сприяє інтенсивному розвитку думки дитини.** Для розвивальних занять важливим є отримання не стільки одного точно виконаного малюнку, скільки цілий ряд ескізів, з яких можна переконатися в тому, що дитина більш-менш правильно схопила порівняльну зміну вигляду предмета, що зображується нею.

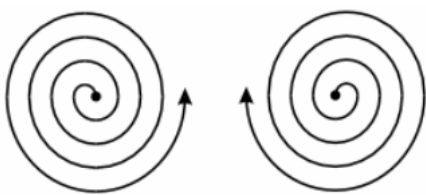


Рис. 6.27

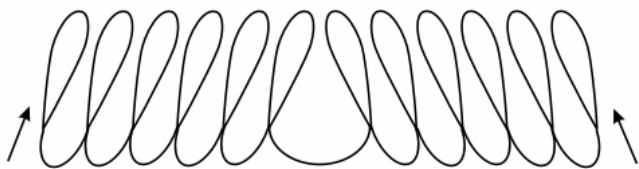


Рис. 6.28



Рис. 6.29

❖ Далі зупинимося на викладі методики роботи з розвитку тих технічних (моторних) здібностей, які є підґрунтям для формування скоропису. Відомо, що більшості дітей набагато легше проводити круглі та дугоподібні лінії. Тому всю систему малювання на цьому етапі будемо таким чином, щоб дати можливість дітям вільним помахом руки малювати на дошці кола, овали, спіралі, а

потім симетричні фігури з дугоподібним характером накреслень. **Головна риса цього методу полягає в тому, що діти працюють одночасно обома руками**, оскільки давно помічена їхня схильність розмахувати і діяти обома руками, попарно координуючи свої рухи. Синхронні рухи полегшують і вільне малювання на дошці, зумовлюючи швидке зображення симетричних форм. Розвиток швидких, вільних рухів рук додатково сприяє вирішенню одного з основних завдань малювання – дати дітям нову форму мовлення для висловлення їхніх думок.

Жертвуючи технікою малюнку на користь його швидкості та виразності, педагог у кінцевому результаті, сприяє розвитку у дитини швидкого, побіжного письма, оскільки всі вправи спрямовуються на вироблення навички точних і координованих рухів обох рук (див. рис. 6.27-6.35).

Одночасне малювання ліній обома руками: складні завдання.

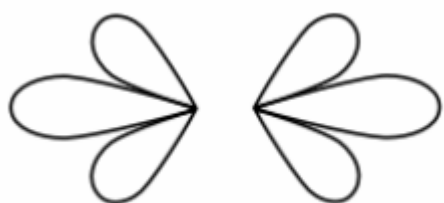


Рис. 6.32

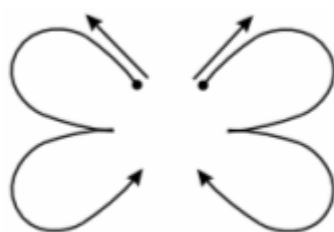


Рис. 6.31

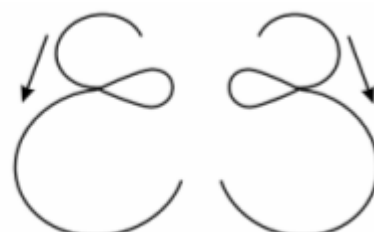


Рис. 6.30

❖ Наступним етапом роботи передбачено **безпосереднє навчання дітей глобальному способу письма**. Для цього застосовується метод списування з дошки цілих речень і цілих слів або їх швидке (біжуче) написання по пам'яті. При цьому для полегшення перших кроків вибираються слова з невеликою кількістю букв і ні в якому разі не звертається увага на їхню красу. *На перший план при такій методиці висувається швидкість, легкість почерку, пов'язані лише з тим, щоб написане могло бути зручно прочитаним.* Ці перші намагання дітей спрямовуються педагогом на зв'язність, неперервність у накресленні слів: буква за буквою повинні писатись ніби з одного розмаху.

Тому з
самого
початку

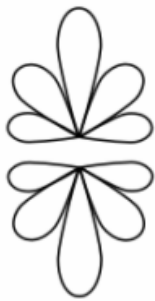


Рис. 6.33

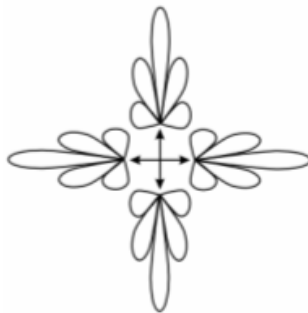


Рис. 6.34

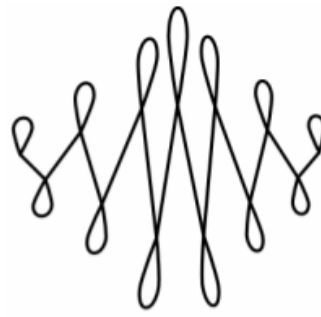


Рис. 6.35

не

допускається каліграфічне написання ізольованих букв, а розвивається здібність до написання таких форм букв, які сприяють саме зв'язному письму. **Швидке письмо важливе ще й тому, що усуває основні негативні моменти повільного письма – затримку польоту думки і відволікання уваги від змісту написаного до механізму техніки.** Ще однією з переваг швидкого письма є те, що дошкільники, які володіють швидкописанням, виявляються більш підготовленими до навчання у початковій, а потім і в середній школі. Про це свідчать дані про те, що часто учні, які добре писали в початкових класах, починають відчувати труднощі при переході у середні класи, оскільки там від них вимагається більш швидкий почерк. Попередити ці труднощі можна значною мірою, застосовуючи раннє введення вправ у швидкописання і систематичне тренування, розрахованого на формування у дітей сили, точності і вільності рухів.

Отже, не форма букв стає основою методики глобального письма, а вільний рух руки: саме йому підкоряється форма букв, а не навпаки. Це досягається систематичними вправами, для чого усуваються, перш за все, всілякі перешкоди для вільних вправ руки (лінійки в зошиті чи на аркуші паперу, строго визначені розміри букв і т.п.) та відпрацьовується правильна посадка тіла дитини за столом як необхідна умова для діяльності мускульної системи.

Для того, щоб полегшити дитині процес написання і дати їй можливість писати у будь-який час, замість ручки вона отримує олівець, а також якомога більше пише на дошці. В останньому випадку, як зазначалося, бажано, щоб дошка була великою і на ній одночасно могли працювати всі діти підгрупи або майже всі діти класу (групи). Таке одночасне швидке колективне письмо на дошці сприяє усуненню ще однієї складності, що виникає у них при повільному письмі. Як відомо, у дітей слабше, ніж у дорослих, працюють саме гальмівні центри нервової системи і тому вимога дотримуватися повільного темпу письма з фізіологічної точки є для дітей складнішою. При письмі

на дошці, а потім в альбомі дитині дається можливість самостійно відпрацювати спосіб якомога зручніший для швидкого почерку. Тому однаково правильними вважаються прямо, чи косо, або напівкосо записані слова.

Отже, за запропонованою методикою *завдання педагога полягає не в досягненні каліграфічної краси письма дитини, а в тому, щоб створити для неї умови, сприятливі для формування індивідуального, швидкого (біжучого) почерку*. Тому діти тренуються писати з різною швидкістю, а педагог визначає, при якому темпі дітям легше контролювати рухи руки. При цьому педагог всіляко підкреслює, що чіткість письма при швидкості є саме те, що від них вимагається, і що остаточну думку про їх вміння писати він складе за їхньою вільною і швидкою роботою, а не за чистими, каліграфічними альбомами.

Таким чином, навчаючись письму, діти відразу пишуть цілі слова, які для них мають зовсім інший смисл, ніж малювання паличок, рисочок і та ін., значення яких вони не можуть осягнути. Цей процес подібний до того, коли дитину починають вчити глобальному способу читання: вона дійсно, з перших кроків починає саме читати, а не вимовляти окремі звуки, що не мають для неї смислу.

❖ *У подальшому весь процес навчання писемного мовлення базується на значній кількості практичних робіт як на письмі, так і в читанні*. При цьому *строго витримується поступовість і послідовність вправ при постійній увазі до запобігання можливості виникнення орфографічних і дисграфічних помилок у читанні слова і в його правописі*. Адже всім відомо, яке значення в школі відіграє правопис слів і речень і як важко він дається учням, особливо з вадами мовлення, як багато часу витрачається на диктанти і як все-таки є вчителі, які невпевнені у правописі своїх учнів.

Українська мова, завдяки своїм складним формам флексій, відмін, завдяки подвійному способу зображення приголосних звуків і т. ін., викликає особливі труднощі для правопису. Однак наша мова все ж не викликає таких труднощів, як скажімо, англійська, в якій письмове позначення слів до повного невпізнання відрізняється від їхнього вимовляння. Проте основна маса дошкільників і школярів добре оволодівають письмом і читанням в освітніх закладах англословних країн завдяки тому, що від самого початку їх вчать писати і читати не окремі букви, а цілі слова. При тому це слова, їм добре знайомі, які

вони не раз бачили надрукованими у книзі чи на картах або написаними педагогом на дошці і прочитаними ними.

Встановлено, що коли знайомі дітям слова записувались хоч би з однією помилкою, то діти, яких читати навчали глобальним методом, ці слова не впізнавали, вважаючи їх новими, незнайомими словами. Отже, цей метод в значній мірі кладе початок правильній орфографії, а випадкові помилки, які можуть з'явитись у дітей на письмі, розглядатимуться як описки, що бувають іноді в освічених і грамотних людей.

❖ ***Особлива увага за методикою глобального письма надається навчанню дітей правопису нових, ще не знайомих слів.*** Стосовно цього педагог має дотримуватися правила: від початку, зафіксувавши у дитини правильний образ слова, забезпечити його орфографічну правильність. Ця ідея полягає в тому, що, якщо дитина хоч раз зробить помилку при написанні слова, то вона буде схильна до повторення цієї ж помилки, і навпаки, якщо вона відразу правильно напише слово, то це вміння вона збереже назавжди. При цьому важливо врахувати те, що і вчителі, і вихователі, як відомо, дотримуються думки про необхідність того, щоб діти обов'язково запам'ятали допущені ними помилки.

У разі застосування методу глобального написання слів, словосполучень і речень висловлюється діаметрально протилежна думка, а саме: ***дитині ніколи не треба вказувати на допущену помилку***, виділяти помилку червоним кольором, звертаючи на неї увагу дитини. У цьому випадку педагогу рекомендується краще всього витерти слово, неправильно написане дитиною на дошці чи у зошиті (у зошитах діти, нагадаємо, повинні писати олівцем), і записати його правильно з тим, щоб при його читанні вона могла запам'ятати правильний зоровий образ слова.

Такий підхід позбавляє дитину проробляти ланцюг зайвих міркувань: «У цьому слова я зробив(ла) якусь помилку ... вихователь (вчитель) тоді мені її виправив ... Отже, зараз я, мабуть, у слові написав(ла) не ту букву ... треба И, а у мене Е ... чи можливо навпаки?» і т.д.

При глобальному письмі дитина пише слово відразу правильно, адже ніколи не бачила його написаним інакше. Педагогу залишається тільки вправляти її в повторенні цього слова при написанні словосполучень і речень з тим, щоб воно не переставало бути для неї знайомим словом і щоб рука дитини ніби сама, з одного розчерку писала слово за словом.

Тема 6.19. Врахування в навчальному процесі провідного когнітивного стилю дитини

Пояснювальна модель інтелектуального розвитку людини (інакше модель переробки інформації) передбачає, що процес пізнання можливо розкласти на певні етапи, які включають набір дій та операцій (сприйняття, кодування, відтворення, формування понять, суджень та ін.), що виконуються з інформацією. При цьому встановлено, що кожна людина володіє притаманним лише їй своєрідним, власним стилем опрацювання інформації. У зв'язку із загальною тенденцією сучасної науки до системного аналізу психічних явищ врахування стилю (як цілісної психічної системи) у контексті пізнавальних процесів отримало широке розповсюдження (Г.Уїткін, Е.А.Климов, Е.Т.Соколова, М.О.Холодна, Г.Куценко та ін.) і призвело до виникнення феномену «когнітивний стиль» (далі КС). Ідея існування стійких відмінностей у способах сприйняття та мислення підтверджена в роботах у межах підходу “New Look” і склала один з його основних напрямів.

Когнітивний стиль – це процесуальна (інструментальна), стійка у часі характеристика отримання людиною того чи іншого пізнавального (когнітивного) продукту. Описується за рахунок крайніх форм пізнавального реагування і не підлягає застосуванню оціночних суджень.

Останнє положення дало підставу вважати, що представники кожного стилю мають певні переваги, оскільки, за думкою спеціалістів, КС є наскрізною та стабільною властивістю індивідуальності.

КС з необхідністю пов'язаний з особистісними якостями людини, зокрема з такими, що проявляються як у багатьох видах діяльності, так і в багатьох класах життєвих ситуацій. Разом з тим, КС – **як індивідуально-типовий набір уподобань людини** щодо дій та операційного складу процесів переробки інформації, – вважаючись відносно незалежним від змісту і характеру самої діяльності, водночас **визначає спосіб, манеру і «шлях руху» особистості до здобуття наміченої мети.**

У такому контексті поняття індивідуального стилю діяльності та КС особистості досить близькі за визначенням і змістом. Основний момент схожості полягає в тому, що *стиль діяльності і стиль особистості є відносно незалежними від змісту виконуваної діяльності і не характеризують її з точки зору результативності.* Неможливо сказати абстрактно, що даний вид стилю виявиться кращим чи гіршим, оскільки він має певні переваги або вади лише щодо конкретної ситуації. Крім

того, важливою спільною рисою цих «стилів» є їхній компенсаторний характер. Тобто, певний стиль, нейтралізуючи індивідуальні особливості, що заважають діяльності, сприяє полегшенню досягнення мети. Ще одним моментом збігу є економність характеру стилів, адже певний стиль має шанси на існування не лише за умови його придатності, але й за умови комфортності, зручності, оскільки полегшує діяльність. Індивідуальний стиль діяльності та КС особистості схожі також і тим, що їхнє функціонування і адекватність даній ситуації не оцінюється з точки зору усвідомленості-неусвідомленості: стильові особливості можуть формуватися як стихійно, так і використовуватися свідомо.

Проте *індивідуальний стиль діяльності та КС особистості мають суттєві відмінності:*

- індивідуальний стиль діяльності, як це видно з самого терміну, відноситься до виконання певної діяльності;
- КС розуміється, перш за все, як наскрізна, формальна характеристика особистісної організації в цілому, «своєрідний інтегратор індивідуальності».

Це дає підставу стверджувати, що сформований КС проявляється як індивідуальна особливість, на яку можна спиратися і яку потрібно враховувати. У той же час індивідуальний стиль діяльності може формуватися стихійно, а може обиратися (і тренуватися) свідомо чи свідомо відкидатися. Отже, *оскільки КС особистості є формальною індивідуальною особливістю високого порядку, то він відіграє роль структури, якою визначається побудова індивідуального стилю діяльності, а не навпаки.* Є також наукові дані про генетичну обумовленість формування КС, в той час як індивідуальний стиль діяльності – це чисто діяльнісний здобуток.

У сучасних психологічних дослідженнях КС, поряд з визначенням їхніх основних (десяти) видів, важливою є тенденція до пошуку зв'язків певного виду стилю з іншими психологічними властивостями.

У повсякденному житті діяльність людини здійснюється лише одним універсальним для неї чином. Цілком очевидно, що люди з різними психологічними особливостями досягають своїх цілей у різний спосіб. Причому усталення певного КС є свідченням його ефективності, оскільки з різних причин (енергетичних, мотиваційних, смислових) конкретній людині можливо або зручно діяти саме так, а не інакше. «Ефективні способи діяльності закріплюються у формі специфічних

психологічних механізмів, психологічних стратегій і тактик, у вигляді узагальнених рис особистості» (Л.І.Анциферова).

КС на сьогодні інтерпретується в цілому як компенсаторно-адаптаційний механізм і розглядається як звична стратегія, що визначає типовий для індивіда спосіб сприймання, запам'ятовування, мислення, вирішення задач, установки, і переважного способу, манери діяти. Констатується придатність КС до вирішення проблем, концептуалізації життєвого досвіду людини, організації процесів. Отже, підкреслюється спрямовуючий і керівний характер стилю, а також те, що стиль – це схильність, що може лежати в основі формування стратегії діяльності і може (сформувавшись у дитинстві) зберігатися впродовж десятків років.

Дослідження КС отримало широке застосування в зарубіжних розробках і характеризується такою загальною особливістю як операціональний підхід, який дозволяє продемонструвати наявність у людей значущих індивідуальних відмінностей та їхню стійкість.

Найбільший інтерес для педагогічної практики і науки **становлять ті КС, що мають високий кореляційний зв'язок з результативністю навчальної діяльності, а саме:**

- полезалежність – полenezалежність,
- аналітичність – синтетичність,
- імпульсивність – рефлексивність.

1. Стильовий параметр «полезалежність – полenezалежність».
Незалежні від поля діти (відповідно, протилежні особливості характеризують полюс полезалежності):

- мають позитивні результати навчання при наявності внутрішньої мотивації (полезалежні – при негативному підкріпленні);
- включаються у процес навчання як активні учасники (полезалежні – як глядачі);
- перетворюють навчальні ситуації, виокремлюючи в ній суттєві моменти (полезалежні спираються на ті ознаки, що лежать на поверхні, ті, що «впадають в око»);
- у них легше проходить генералізація та перенос знань, умінь та навичок, більш чітко виражена здатність відбирати раціональні стратегії запам'ятовування та відтворення матеріалу (М.С.Єгорова, Г.Уїткін, Г.Куценко та ін.).

Також, показано, що **особи «незалежні від поля»:**

- точніші у розрізненні зображень об'єктів, у них вищі візуальні здібності;
- для них характерна поведінка активнішого пошуку відчуттів, що, зокрема, проявляється у повільнішому згасанні орієнтувальної реакції;
- більш точні у сприйнятті часу;
- точніші у вирішенні тактильно-перцептивних завдань.

Значний масив даних свідчить про зв'язок *поленезалежності з інтелектом*. Так, незалежність пов'язується з просторовими здібностями, що підтверджується високими значеннями кореляцій з невербальними тестами інтелекту (тестом Равена, невербальними шкалами тесту Векслера. Коефіцієнт кореляції з невербальними субтестами Векслера дорівнює одиниці). Однак є дані і про негативний зв'язок поленезалежності та фактору загального інтелекту за Кеттелом, а також про позитивний зв'язок поленезалежності і загального інтелекту за Векслером. Визнається вищий рівень вербального інтелекту у полезалежних. Доведено, що у випадку високих рівнів розвитку вербальних і просторових здібностей люди схильні використовувати просторові навички, а у випадку високого рівня розвитку здібностей вербальних і середнього рівня розвитку просторових – вербальні. Поленезалежність пов'язується також з більш високим рівнем розвитку другої сигнальної системи.

Особливий інтерес становлять дослідження, що пов'язують поленезалежність з особливостями навчання (в тому числі шкільного). Так, встановлено, що у поленезалежних краще формуються складні зорово-перцептивні навички і вони швидше навчаються розпізнавати емоції. При виконанні інструкції педагога незалежні від поля переважно роблять це у «діахронічний» спосіб, тобто поетапно, виконуючи завдання «логічним способом». Це відбувається на основі розуміння правила і правильної стратегії з використанням жорсткіших схем.

Ця обставина повинна обумовлювати специфіку навчання: незалежні від поля краще відповідають на логічні питання, а залежні – на фактологічні (з досвіду). Звідси зрозуміло, чому поленезалежні успішніші в математиці, фізиці, біології, арифметиці, географії та мові, що робить з'ясування ступеня полезалежності досить сильною умовою успішності з предметів, що найбільше вимагають формально-логічних міркувань. Також потребує врахування й те, що, оскільки *незалежні від поля взагалі схильні покладатися на себе, а їхня поведінка більш*

детермінована внутрішньою мотивацією, то різноманітні педагогічні прийоми справляють на них менший вплив. Для залежних від поля більша ефективність досягається за умови негативного підкріплення. Таким чином, можна зробити висновок про більшу самодостатність осіб, що оцінюються як незалежні від поля. Не випадково, що полезалежні частіше використовують займенник «ми», а незалежні – «Я».

Для визначення ступеню полезалежності-полenezалежності розроблено оригінальні та адаптовано відомі методики: структуроване інтерв'ю, тест кольорових плям Роршаха, тест малювання людини, в якому відображуються особливості тілесно-генерованої Я-концепції. Опосередковано полезалежність визначається за рівнем невербального інтелекту (за тестом Равена) та невербальними шкалами (тест Векслера).

Найбільшого поширення набули методики, що діагностують індивідуально-типологічні особливості перцептивної та інтелектуальної діяльності.

Запропонований нижче **Тест замаскованих фігур** має гештальтпсихологічні витоки, оскільки є модифікацією відомих «фігур Готтшальдта». Цей тест складається з набору кольорових досить складних геометричних фігур. В них вбудовані (вмонтовані) прості фігури таким чином, що контури простої фігури утворюють частину складної. Тобто *прості фігури в прямому розумінні замасковані всередині складних*. Додаткові труднощі для відшукування простої фігури створюються заважаючим розфарбовуванням фігур. Учні, які швидше і правильніше ідентифікують еталонну просту фігуру, вважаються полenezалежними, а ті, яким це зробити складно – залежними. Завдання тесту також схожі з багатьма завданнями тесту Равена.

Отже, модифікований *Тест замаскованих фігур* є набором основних та тренувальної фігур (див., як приклад, рис. 6.36). До кожної фігури додається проста контурна фігура. Дитині пред'являється проста фігура (час експозиції 2 сек.), яку потрібно запам'ятати. Потім пред'являється складна фігура, а дитина має відшукати по пам'яті і показати контури простої на пред'явленій складній. Перша проба вважається тренувальною. При вирішенні тесту фіксується час виконання кожного завдання, а також кількість помилок. Помилкою вважається неправильний показ або незнаходження простої фігури протягом 2 хв.

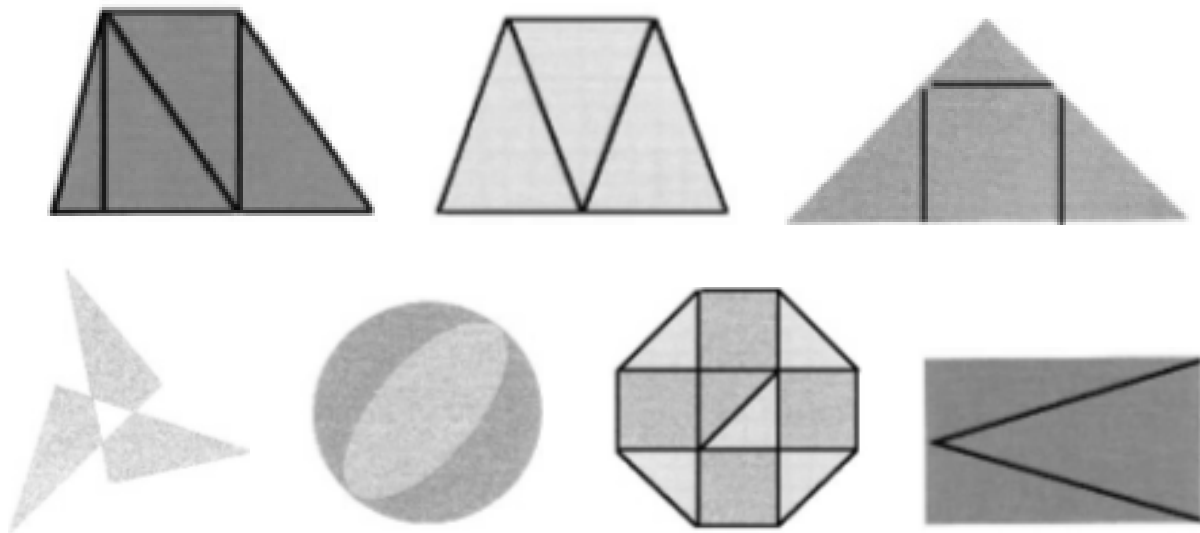


Рис. 6.36

❖ **Стильовий параметр «імпульсивність-рефлексивність»** виділений (Дж.Коганом) при аналізі індивідуальних особливостей розв'язання задач, що передбачають візуальний вибір еталонної фігури з декількох тестових об'єктів, що пред'являється для розпізнання. Розрізнення між людьми за швидкістю й точністю прийняття рішення покладені в основу класифікації психологічних особливостей інтелектуальної діяльності та ситуації прийняття рішення в умовах невизначеності, коли вимагається здійснити правильний вибір з певної кількості альтернатив. Таким чином, мова йде про відмінності в процесах продукування гіпотез та їх формулювання.

За цим критерієм людей поділяють на: 1) *імпульсивних* – вони схильні приймати швидко рішення, не продумуючи їх чітко, а також швидко продукувати гіпотези, не враховуючи їх вірогідності; 2) *рефлексивних* – вони мають уповільненіший темп реагування в проблемній ситуації, рішення приймається на основі ретельно продуманого аналізу можливих альтернатив, гіпотези уточнюються з урахуванням їхньої вірогідності.

В цілому для *полюсу рефлексивності характерні такі особливості інтелектуальної діяльності* (відповідно, протилежні особливості характеризують *полюс імпульсивності*):

- використання більш продуктивних стратегій розв'язання задач;
- успішність переносу стратегій діяльності, що були набуті в процесі навчання, та їхнє використання в нових умовах; більш високий рівень метапам'яті;
- систематичність при аналізі якості розв'язання;

- полenezалежність;
- аналітичний понятійний стиль, що проявляється в класифікації об'єктів на основі їх подібності за конкретними помітними деталями.

«Імпульсивним» дітям притаманне швидке прийняття рішення, без його достатнього обґрунтування, часто без достатнього обдуманого вибору гіпотези. При читанні і на письмі такі діти (у порівнянні з «рефлексивними») роблять більше помилок, відповідають швидко, їм притаманний недостатній рівень сформованості здібностей до концентрації уваги. «Рефлексивні» учні ретельно обмірковують свої відповіді, багаторазово перевіряють свої гіпотези з урахуванням їхньої ймовірності, приймають обережні, продумані, точні рішення.

Для діагностики якості «імпульсивності-рефлексивності» використовується методика «Вибір парної фігури». Матеріал методики складається з набору стимулів, об'єднаних у 10 серій. У кожній серії є 5 фігур, що відрізняються одна від одної лише дрібними деталями. Також дається одна еталонна фігура (див., як приклад, рис.6.37). Завдання дитини полягає у знаходженні фігури, ідентичної еталону. При цьому реєструється час виконання завдання і кількість помилок для подальшого визначення продуктивності роботи.

Спочатку педагог показує дитині один малюнок і ще декілька малюнків, схожих на нього. Потім пропонує дитині відшукати точно такий самий малюнок. Упевнившись, що дитина зрозуміла інструкцію, педагог

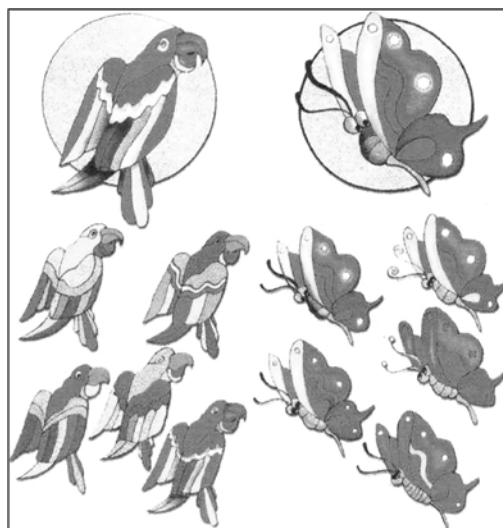


Рис. 6.37

переходить до безпосереднього обстеження. Демонструючи стимульні матеріали, пояснює, який наступний малюнок дитина повинна відшукати серед схожих. Педагог зосереджує увагу дитини на тому, що вона повинна заданий малюнок відшукати якомога швидше. За допомогою секундоміра він фіксує час (з точністю до 0,5 сек.), витрачений дитиною на кожне завдання і заносить ці показники до протоколу. Якщо відповідь правильна, педагог підтверджує це словами «молодець», «добре» і т.п. Якщо відповідь неправильна, педагог говорить: «Будь уважним. Пошукай малюнок, який точно такий самий, як і той, що зверху (еталонна відповідь). При цьому знову включає

секундомір, фіксує час пошуку правильного малюнку і визначає стиль діяльності дитини – рефлексивний чи імпульсивний.

3. Стильовий параметр аналітичність-синтетичність. КС, що носить назву *вузький-широкий діапазон еквівалентності* (за Р.Гарднером), свідчить про ті індивідуальні відмінності, які притаманні людині, коли вона оцінює схожість та відмінність об'єктів. За цим параметром можна поділити людей на тих, що схильні *«подрібнювати»*, або *«укрупнювати»* свої враження. У роботах психологів цей стиль має альтернативну назву – *аналітичність-синтетичність*, тобто схильність орієнтуватися на виявлення відмінності у колі предметів, або на виявлення подібності у цьому ж колі предметів (В. Колга, А.А.Соловйов).

Відмінності в стратегіях людей протилежних полюсів («аналітиків» або «синтетиків») залежать не стільки від властивості бачити різницю, скільки у мірі «чутливості» до різниці, що виявляється, а також, в орієнтуванні на фіксацію відмінностей різного типу. Зокрема, «аналітики» спираються в цілому на явні фізичні особливості об'єктів, тоді як «синтетики» – на «приховані», додаткові значення.

Для забезпечення ефективності навчання необхідно з'ясувати: аналітичний чи синтетичний тип сприйняття та засвоєння інформації домінує у дитини (З.В. Денисова). Це пов'язано з тим, що:

- *«аналітики»* матеріал легше засвоюють поелементно з наступним синтезом. Тому для таких дітей адекватним є аналітико-синтетичний метод навчання грамоти;
- *«синтетики»* легше засвоюють новий навчальний матеріал спочатку глобально, як цілісний образ, а потім поступово вичленовують окремі елементи та деталі. У цьому випадку, наприклад, букви легше запам'ятовуються за загальним окресленням, а не як сума графічних елементів; читання на початковому етапі їм легше засвоювати глобально або напівглобально.

У цьому зв'язку **важливо знати, який з аналізаторів дитини функціонально «сильніший».**

Для цього *J.Kaluger та C.Kolson запропоновано методика «швидкого тестування модальності» (KQM). Цей короткий тест визначає провідну модальність, дефіцитарну модальність та стан інтермодальної інтеграції. Необхідною умовою для можливості використання методики є уміння дитини рахувати до 30.*

4. Тести для визначення слабкої модальності (тобто, аналізатора)

дитини:

➤ **Тест оцінки зорового аналізатора.**

Дитині пропонується картка (рис. 6.38) з намальованими на ній колами і дається завдання: «Полічи, скільки кіл на цій картці».

При цьому дитина не повинна перераховувати їх пальцем (лише візуально). Допущена помилка свідчить, на думку авторів, про недостатню інтегрованість зорового аналізатора.

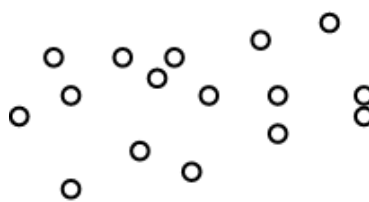


Рис. 6.38

➤ **Тест оцінки слухового аналізатора.**

Дитині пропонується закрити очі. *Інструкція:* «Я буду стукати по дошці. Скажи: скільки разів я вдарив?» Дитина робить 13 ударів з нерівними інтервалами. Наявність помилок у відповіді дитини свідчить про недостатність слухового аналізатора.

➤ **Тест оцінки кінестетичного аналізатора.**

Педагог дає дитині олівець з гумкою на тупому кінці. Їй пропонується заплющити очі і 15 разів постукати гумкою по руці педагога. При наявності помилок робиться висновок про слабкість кінестетичного аналізатора.

➤ **Тест оцінки тактильних відчуттів дитини.**

Інструкція: «Я постукаю тебе по спині. Скажи: скільки разів я постукав?». Дитина робить висновок про 17 ударів з нерівними інтервалами. Помилка підрахунку свідчить про недостатність тактильних відчуттів дитини.

➤ **Тест оцінки зорово-моторних, мовленнєвих та просторових здібностей.**

Інструкція: «Полічи напрями, які вказують ці стрілки. Якщо стрілка вказує вправо, скажи «вправо», якщо вліво – «вліво», вниз – «вниз», вгору – «вгору». Якщо завдання виконано, то переходять до наступного. Якщо ні, то одразу до останнього (рис. 6.39). *Примітка:* Якщо дитина не володіє поняттями «право-ліво» – то можна замінити їх словом «вбік».

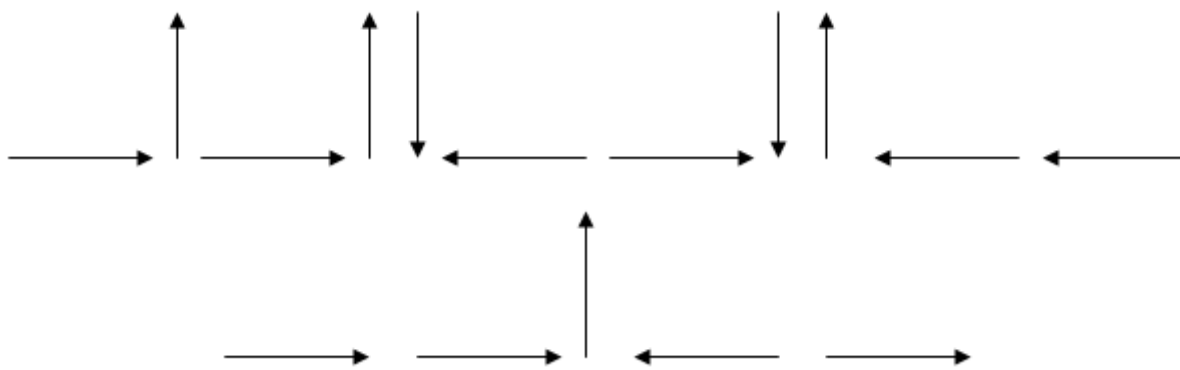


Рис. 6.39.

- **Тест оцінки просторового орієнтування дитини та просторовий праксис.** Інструкція: «Я хочу, щоб ти знову вказав(ла) напрям цих стрілок, але тепер зроби це мовчки. Показуй рукою напрям, який вказує стрілка». Перед виконанням дитині демонструють приклад.
- **Тест оцінки здатності до інтеграції слухового та моторного аналізаторів.** Інструкція: «Знову виконай те ж саме завдання, але тепер роби це в такт з моїм постукуванням». Дитина відстукує ритм.

5. Тест для визначення провідної модальності:

Інструкція: «Візьми аркуш паперу та олівець. Коли я скажу «починай», поклади аркуш собі на лоб і напиши на ньому слово КІТ. Якщо слово виявиться написаним задом наперед, то кінестетичний аналізатор домінує над зоровим. Якщо слово написано зліва направо, то зоровий аналізатор виявляється провідним.

Отримані дані використовуються при виборі методу навчання. Наприклад, якщо в дитини у письмових роботах виявлено помилки на заміну приголосних (страждає фонематичні процеси і функції), то доцільно стимулювати в процесі письма опору на проговорювання, що дозволяє компенсувати неповноцінність слухових фонематичних образів за рахунок збереженості кінестетичної диференціації. Однак, якщо в механізмах дисграфії бере участь патологічна опора на проговорювання при дефектній кінестезії артикуляторних органів, то акцент слід переносити на слуховий аналіз.

Як вже було зазначено вище, КС в одних умовах, в одній діяльності може сприяти успіху, а в інших, для нього неадекватних, він буде непродуктивним. Таким чином, вчені припускають, що існує або певна система когнітивних стилів, що обумовлює охоплення всіх складних проявів життєдіяльності, або можливе напрацювання пізнавальних стратегій кожного з окремих КС.

На сьогодні проблема КС потребує подальшого вивчення й інших питань, у коло яких потрапляють:

- чи можлива зміна індивідуального стилю протягом життя або під впливом цілеспрямованих дій (що особливо важливо в навчальній діяльності);
- чи підвищується продуктивність КС в межах традиційного навчання;
- чи можливо формувати КС і чи потрібно це робити?

Розгляд останнього дискусійного питання дозволить, своєю чергою, наблизитися до розв'язання й перших двох. Так, І.Скотнікова пропонує розглядати формування КС через використання поняття пізнавальних стратегій. При цьому останні розуміються як: «..конкретний прояв когнітивних стилів (узагальнених операціональних типів взаємодії із навколишнім середовищем) стосовно специфіки задачі». Наприклад, ***різниця глобального та диференційованого типів взаємодії (полenezалежність-полenezалежність) при опрацюванні навчальної інформації, мають прояв у двох типах забезпечення цієї взаємодії: активного переструктурування інформації або більш пасивного її використання у заданому вигляді. Це, так би мовити, метастратегії. При розв'язанні ж різноманітних пізнавальних задач ці два типи інструментального забезпечення цієї взаємодії конкретизуються у більш детальних стратегіях:***

- у задачах на зорове розрізнення та засвоєння наукового тексту полenezалежні використовують стратегію пасивного «фотографування» візуального поля та використовують задану структуру тексту; полenezалежні – стратегію переструктурування інформації, продукування та перевірки гіпотез (Adejumo, Drayer, Nevelkoph, Witkin et al.);
- у мисленневих задачах перші, як правило, використовують стратегію послідовного продукування та перевірки гіпотез. Проте у складних процесах інтелектуального пошуку використовують стратегію аналітичного фільтрування інформації (Л. Лебедева);
- у мнемічних задачах – це стратегія орієнтації на зовнішні ознаки стимулів або їх диференційоване декодування (Hennesey, Nahinsky та ін.). При цьому стратегії полenezалежних більш раціональні і тому більш успішні, ніж у полenezалежних. Тобто, стратегії виконують роль психологічного механізму, що опосередковує вплив цього КС на рівні когнітивного функціонування.

Підсумовуючи, зазначимо, що розгляд онтогенетичного розвитку інтелектуальної діяльності дитини свідчить про необхідність подальшого з'ясування специфіки формування її інтелектуальної діяльності в рамках когнітивної моделі. Заявлена спроба розглянути інтелектуальний розвиток дитини саме в такому контексті репрезентує нову методологічну парадигму «New Look-2». Ця методологічна парадигма відбиває спроби дослідників феномену КС вийти за межі парадигми індивідуальних відмінностей і розглянути цю проблему в межах загальнопсихологічних закономірностей. На думку О. Лібіна, своєчасним видається необхідність ввести новий термін для стильових феноменів, що вивчаються, а саме: «стиль людини». Таким чином, підкреслюється цілісність унікальної стильової характеристики способів взаємодії людини з навколишнім світом, що дозволить, на думку вчених, забезпечити комплексний підхід в програмах навчання і розвитку дитини.

Трансверсальні властивості (замість висновку до Розділу 6)

На сьогодні одне з основних завдань навчання молодших школярів полягає у забезпеченні інтенсифікації процесу засвоєння учнями програмового матеріалу і розвитку їхніх пізнавальних процесів. У класичних психолого-педагогічних джерелах стверджується, що пізнавальні процеси розвиваються, формуються і коригуються за допомогою математики, мови, інформатики і таке ін. Проте з кінця ХХ століття у психології, нейропсихології і спеціальній педагогіці розробляється напрям, оригінальність методів якого полягає в тому, що цієї мети передбачається досягти прямо, проминувши процес здобуття знань. З цією метою зазначені методи вибираються і застосовуються таким чином, що специфіка знань з навчальних предметів обов'язково виражена неявно. Тобто, застосовується метод «вчити не програмовий матеріал», оволодіння яким, як передбачається, буде корисним при необхідності вивчення вже конкретного математичного, лінгвістичного, природничого та іншого навчального матеріалу. У даному випадку мова йде про метод формування і розвитку так званих **трансверсальних (наскрізних) властивостей (здібностей)**, таких як: прийоми логіки, прийоми навчальної роботи, самоорганізації, сукцесивно-симультанні структури, когнітивні стилі. Зазначені здібності на сьогодні **розглядаються як загальні інструменти мислення, а в термінах нейропсихології – як базові інваріантні дії та операції.**

Особливості роботи по формуванню прийомів роботи, прийомів логіки і самоорганізації широко представлені в наукових психолого-

педагогічних джерелах. Розробка проблеми змісту роботи з розвитку таких трансверсальних здатностей, як сукцесивно-симультанні структури і когнітивні стилі поки що не знайшла свого достатнього висвітлення.

Однак розвиток наскрізних *сукцесивно-симультанних структур є надзвичайно важливим, оскільки передбачає застосування шляху не від знань з кожного предмета, а від видів діяльності (математичної, мовленнєвої, графічної, читацької, рухової та ін.) з наступним визначенням у цих видах діяльності спільних груп операцій, які є одними і тими ж у цих різних видах діяльності (хоча і в різній формі). Такий шлях забезпечує, що дуже важливо, одночасну підготовку учнів до наступного засвоєння програмового матеріалу з різних навчальних предметів.*

У даному випадку мова йде не про формування знань, умінь та навичок з кожного навчального предмету (це завдання конкретних методик), а про виділення загальних компонентів діяльності, які мають одну і ту ж будову, незалежну від специфічних особливостей навчального предмету.

Тому замість формування значного обсягу окремих знань, умінь та навичок, що готують дитину до успішного засвоєння читання, математики, або письма або інших предметів, формуються і розвиваються загальні інваріантні дії та операції. У даному випадку ними є сукцесивні і симультанні синтези, достатній розвиток яких забезпечує процес формування математичної, мовленнєвої, читацької, графічної діяльності. Саме вони і є тими спільними групами дій та операцій, що лежать в основі будь-якого виду навчальної діяльності.

Розвиваючи у дітей ці спільні дії та операції, педагог не прямо, а опосередковано забезпечує підготовку дитини до подальшого засвоєння рідної мови, математики та інших навчальних предметів. Базуючись на цьому положенні, у зміст навчання роботи логопеда і вчителя-класовода бажано включити розділ роботи з розвитку, по-перше, симультанного виду синтезів, без якого неможливе здійснення складних логіко-граматичних відношень, що лежать в основі спеціальних здібностей, які забезпечують якісне засвоєння лінгвістичних, математичних та інших знань. Тому *розвиток симультанного виду синтезу сприятиме:*

- оволодінню дитиною: складом числа і слова;
- читанню буквених комплексів і багатозначних чисел;
- розрізненню ритму, акордів;
- визначенню місця звуку у просторі;
- запам'ятовуванню будь-якого осмисленого тексту;
- оволодінню системою відношень (арифметичних понять, граматичною системою),
- сприйняттю й розумінню лексико-граматичної системи мовлення та системи числових понять,
- створенню адекватного образу світу.

Підвищення рівня сформованості суцесивного синтезу сприятиме:

- формуванню «кінетичних мелодій», що забезпечить плавне протікання мовленнєвої та інтелектуальної діяльності;
- визначенню серійної послідовності ритмічних і тональних мелодій та серійної послідовності системи ліній, що утворюють геометричні фігури, букви, цифри;
- здійсненню серійної організації мовленнєвого висловлювання і математичного обчислення;
- диференціації слухових комплексів, їх послідовну організацію та здійснення кінетичних рухових мелодій.

Поряд з суцесивно-симультанними синтезами **наскрізною (трансверсальною) та стабільною властивістю індивідуальності є когнітивний стиль, тобто стійка у часі характеристика отримання і переробки дитиною інформації.** Когнітивні стилі проявляються наскрізно як у багатьох видах діяльності, так і в багатьох життєвих ситуаціях. Важливим є те, що врахування педагогом в навчальному процесі провідного стилю учня сприятиме визначенню шляхів педагогічної диференціації, оскільки допоможе педагогу (відповідно до когнітивного стилю дитини) вірно відібрати навчальний матеріал і забезпечити відповідний емоційний контекст викладання.

Отже, когнітивні стилі, проявляючись у різних діяльностях, є наскрізною індивідуальною особливістю, на яку можна спиратися і яку потрібно враховувати. Усталення певного виду когнітивного стилю є свідченням його ефективності, оскільки з різних причин в навчальній діяльності конкретному учню можливо або зручно діяти саме так, а не інакше.

Урахування різниці між учнями у швидкості й точності прийняття рішення при виконанні завдань є особливо важливим в ситуації прийняття рішення в умовах невизначеності, коли від них вимагається

здійснити правильний вибір з певної кількості альтернатив. Тобто, з'ясування того, який тип сприйняття та засвоєння інформації домінує у дитини, забезпечить підвищення ефективності навчання. Пам'ятаючи, що в одній діяльності провідний когнітивний стиль може сприяти успіху, а в інших – буде непродуктивним, педагог враховуватиме цю обставину у всіх галузях життєдіяльності дитини.

Підсумовуючи, зазначимо, що поняття трансверсальні здібності передбачає два основних способи його застосування в галузі психодіагностики і логопедагогіки. По-перше, при вивченні причин труднощів, що виникають в учнів у процесі навчання, необхідно діагностувати не тільки рівень їхнього інтелектуального розвитку та особистісні особливості, але й виявляти переважаючі когнітивні способи навчання та враховувати стан домінантної зрілості сукцесивно-симультанних структур. Друге призначення цього поняття полягає у визначенні і застосуванні педагогом особливих способів навчання, що мають використовуватися в процесі викладання. Такий підхід дозволить застосувати ті методи викладання, які враховують особистісні уподобання учнів і надають кожному з них можливість апробувати різні способи діяльності.

Вивчення структури індивідуальних відмінностей у навчанні є точкою перехрестя психології та педагогіки. У цьому зв'язку врахування в навчальному процесі даних про стан сформованості трансверсальних здібностей має особливу перспективу, оскільки створює сприятливі умови для ранньої одночасної підготовки дітей до засвоєння різних навчальних предметів.

Контрольні запитання до розділу 6:

Запитання до 6.1. – 6.4.:

- 1. Чому проміжна форма мови вважається посередником між зовнішнім мовленням і специфічною мовою мозку?*
- 2. Що об'єднує всі одиниці проміжної форми мови?*
- 3. Що таке: Фрейм? Гештальт? Образ?*
- 4. У чому полягає значення проміжної форми мови?*
- 5. Що таке одномоментні цілісні акти пам'яті, сприйняття, мислення?*
- 6. У чому полягає значення гештальтного розуміння мислення для навчальної діяльності?*

7. *Що таке інсайт?*
8. *У чому полягає сутність розпізнавальної дії, що відпрацьовується під час навчання?*
9. *У чому полягає значення фреймового напрямку когнітивної психології?*
10. *Що таке стереотипна ситуація в узагальненому смислі?*
11. *Як графічно зображується фрейм?*
12. *Коли виникає необхідність у використанні фрейму?*
13. *Розкрийте методика впровадження в навчання фреймового підходу.*
14. *У чому полягає сутність нетрадиційного методу навчання дітей читанню і письму?*
15. *Розкрийте етапи, зміст і методика глобального і напівглобального методів навчання письмового мовлення.*

Запитання до 6.5.:

1. *Дайте визначення поняттю «когнітивний стиль».*
2. *Які основні види когнітивного стилю виділяють у психологічній літературі?*
3. *Які когнітивні стилі мають високий кореляційний зв'язок з результативністю навчання?*
4. *Як у дитини визначити її провідний когнітивний стиль?*
5. *Розкрийте зміст поняття «трансверсальні здібності».*
6. *Чому когнітивний стиль відносять до трансверсальних здібностей?*

Література:

До 6.1 – 6.4:

1. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. – М., 1963.
2. Тарасун В.В. Концепція державного стандарту освіти учнів з ПМР // Дефектологія. – 2000. – № 2.
3. Тарасун В.В., Скрипник Т.В. Сукцесивні та симультанні синтези та їх значення для формування навчальних здібностей і навчальної діяльності // Практична психологія. – 2002. – № 8.
4. Тарасун В.В. Формування знань на основі системи фреймів в учнів з вадами мовлення // Дефектологія. – 1997. – № 2.

5. Тарасун В.В. Попередження недорозвитку навчальних здібностей у дітей // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 2.
6. Тарасун В.В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. – К., 1998.
7. Тарасун В.В. Нетрадиційний метод навчання писемного мовлення: читання «з першого погляду» (Повідомлення 1) // Дефектологія. – 2000. – № 4.
8. Тарасун В.В. Нетрадиційний метод навчання писемного мовлення: письмо «з одного розчерку»// Дефектологія. – 2002. – № 2.
9. Шехтер М.С. Целостность восприятия и обучение опознавательным навыкам // ВП. – 1982. – № 5.
10. Мински М. Фреймы для представления знаний. – М., 1979.
11. Янжул Е.Н. Американская школа: Очерки методов американской педагогики . – СПб., 1910.

До 6.5.:

1. Куценко Г.В. Когнітивний стиль особистості в структурі саморегуляції соціальної поведінки / Автореф. на здоб. ... канд. психол. наук. – К., 1998.
2. Любин А.В. Дифференціальна психологія на пересеченні європейських, російських і американських традицій. – М., 1999.
3. Солсо Р.Л. Когнітивна психологія. Пер. с англ. – М., 1996.
4. Тарасун В.В. Трансверсальні здібності: сутність, види, значення // Діагностика і корекція індивідуального розвитку учнів в процесі навчання. Вип. 2. – К., 2003.
5. Тарасун В.В., Рождественська Д.Б. Діагностика провідного когнітивного стилю дітей з труднощами у навчанні // Діагностика і корекція індивідуального розвитку учнів в процесі навчання. Вип. 1. – К., 2002.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – М., 1998.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. – К., 1990.

ЗАКЛЮЧЕННЯ

Підручники з логопедії є основним джерелом, з якого студент черпає знання про різні форми мовленнєвих розладів і про методи їхнього усунення. Наукові розробки в галузі логопедії переважно *спрямовані на розв'язання важливої проблеми*, пов'язаної з:

- вивченням особливостей психічного розвитку дітей-логопатів,
- виявлянням характерних вад мовлення,
- аналізом структури і природи цих порушень,
- забезпеченням корекційно спрямованого розвитку мовлення.

Проте за своїм призначенням підручники з логопедії не можуть включити цілий ряд питань, пов'язаних безпосередньо з навчальною діяльністю дітей з ПМР та з окремими методичними прийомами їхнього навчання і розвитку, що іноді носять пошуковий характер. Відсутність спеціальної літератури з логодидактики надзвичайно ускладнює роботу студента з опрацювання таких навчальних тем, як:

- філософські, соціокультурні, правові, нейропсихологічні засади спеціальної освіти,
- загальні та спеціальні принципи, форми і методи навчання,
- діагностика рівня засвоєння програмового матеріалу
- причини труднощів в оволодінні програмовим матеріалом учнями з мовленнєвими розладами,
- напрями корекційно-превентивної роботи з інтенсифікації процесу навчальної діяльності дошкільників і школярів з ПМР.

Разом з тим, визначено, що значна кількість дітей з особливостями в мовленнєвому розвитку відчуває серйозні труднощі при засвоєнні програмового матеріалу з граматики та орфографії, читання, математики, природознавства (Н.С. Гаврилова, О.І. Мякушко, Т.В. Скрипник, О.П. Таран, В.В. Тарасун, М.В.Шевченко та ін.). Встановлено, що у всіх початкових класах спеціальних шкіл є учні (від 30% до 40,5%), які не засвоїли програмовий матеріал з даних навчальних предметів на репродуктивно-пасивному рівні.

З'ясовано, що труднощі процесу формування знань, умінь та навичок в учнів викликає порушення усно-мовленнєвого розвитку. **Однак доведено, що у більшості дітей ці труднощі не виражені пропорційно складності вад основних мовленнєвих засобів.** Так, деякі учні, які знаходилися на виході з недорозвинення мовлення (1У рівень), входили в групу невстигаючих учнів і, навпаки, маючи тяжке

порушення мовлення, діти успішно виконували завдання II і III рівнів засвоєння.

У навчальному процесі педагогу важливо враховувати, що, як доведено науковими дослідженнями, **провідною причиною неуспішності молодших учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку є недорозвинення їхніх навчальних здібностей**. Парціальні порушення лінгвістичних здібностей в учнів проявляються переважно в недостатньому рівні сформованості мовленнєвих узагальнень, недорозвиненні здібності до запам'ятовування та переробки слухової і зорової інформації та ін. Це негативно відбивається, перш за все, на результативності засвоєння учнями мови як навчального предмета. Недостатній рівень розвитку математичних здібностей виявляється у значних труднощах при виділенні учнями математичних узагальнень відношень, функціональних залежностей, числових абстракцій і символів та труднощами у здійсненні з ними відповідних операцій.

Водночас педагог повинен знати і враховувати в своїй роботі ту важливу обставину, що провідна причина труднощів у навчанні – недостатня сформованість навчальних здібностей – також має свою причину. Такою **«причиною причини» є недорозвинення в дітей основних видів синтетичної діяльності – симультанного і сукцесивного**. Так, недостатня зрілість симультанного виду синтезів негативно впливає на процес формування в дітей з мовленнєвими порушеннями внутрішньої схематизації – **«внутрішньої геометрії»**. Без такої внутрішньої схематизації не можливе здійснення логіко-граматичних відношень, що лежать в основі спеціальних здібностей, які забезпечують якісне засвоєння лінгвістичних математичних знань. Недостатній рівень сформованості сукцесивних синтезів є причиною недорозвинення динамічних схем і денерваційних процесів, без яких не можливе формування **«кінетичних мелодій»**. А саме вони лежать в основі спеціальних здібностей, що забезпечують плавне протікання мовленнєвої та інтелектуальної діяльності дитини.

Ефективному відпрацюванню синтетичних (переважно симультанних) структур у дітей, поряд із застосуванням нейропсихологічних методик, сприяє цілеспрямоване **формування основних одиниць проміжної форми мови** – фрейму, гештальту, образу, схеми та ін.

Одиниці проміжної форми мови при продукуванні усного мовлення забезпечують випередження мисленнєвим рядом (на проміжній мові) зовнішнього ряду (зовнішнього мовлення). Так, формування швидкого,

прихованого (неусвідомленого) знаходження суттєвих ознак досягається шляхом алгоритмізованої практики, яка сприяє утворенню у школярів неподільної перцептивної одиниці – **правилоутворюючого гештальту**. У результаті цього досягається ефект згортання мовленнєвих операцій і прискорення виконання розумових дій. *Це положення є важливим, оскільки свідчить про те, що мовлення в учнів (як внутрішнє, так і зовнішнє) з'являється переважно в проблемних навчальних ситуаціях, а істинне мислення завжди здійснюється авербально, тобто без участі мовлення.* Прикладом такого авербального мислення є не відтворення всіх правил написання чи математичних дій при їхньому застосуванні учнем на письмі або читанні.

В основу обґрунтування методики формування основних одиниць проміжної форми мови (гештальту, фрейму, образу, схеми та ін.) покладаються теоретичні погляди нейропсихолінгвістичних шкіл – від гештальтпсихології до психології мовної особистості.

Використання **фреймового підходу до організації знань учня** є важливим, оскільки фрейм представляє знання не однієї якоїсь навчальної ситуації, а є найбільш характерним для ряду близьких ситуацій, що належать одному класу. Вибудовується, так би мовити, своєрідний нормативний сценарій, характерний для певного класу задач. Співставлення пред'явленого завдання з уже сформованим фреймом дозволяє дитині, образно кажучи, накинути своєрідну сітку пошуку інформації для інтенсифікації процесу розпізнання, розуміння і розв'язання запропонованої нової задачі. Центральним моментом фреймового підходу є використання одних і тих же даних різними фреймами. Такий підхід формує в дитини вміння координувати інформацію, зібрану з різних джерел, забезпечуючи значну економію пам'яті.

Відпрацювання різних видів фреймів забезпечує формування у дітей, так би мовити, скелетних форм для складання типових оповідань, пояснень, аргументацій і вибудовування в умі нових тематичних фреймів. Формування фрейму як одиниці проміжної форми мови сприяє інтенсивному розвитку у дітей наочно-образного мислення, застосування в подальшому навчанні засобів раціонального керування яким сприяє поступовому підведенню дітей до засвоєння наукових понять.

При реалізації **гештальтного підходу до сприйняття та обробки інформації** формування системи гештальтів здійснюється за такою схемою: формування дифузного недиференційованого цілого;

виділення в цілому елементів та їхніх взаємовідносин; формування на їхній основі більш довершеного, більш точного цілісного образу. Тобто, формуються свого роду «візуальні каркаси», в які вкладається кожний новий об'єкт, що сприймається.

Застосування педагогами в навчальному процесі спеціального комплексу нейропсихологічних методик і методик по формуванню основних одиниць проміжної форми мови (гештальту і фрейму) сприятиме підвищенню швидкості, з якою у дітей здійснюватиметься зародження образу думки і вестиметься пошук інформації, необхідної для розуміння і розв'язання конкретного завдання, ситуації тощо.

Опора на діагностовані достатньо сформовані синтетичні структури (або сукцесивні, або симультанні) дозволяє педагогу здійснювати **диференційоване навчання писемного мовлення дітей** з різними порушеннями мовленнєвого розвитку.

Спираючись на достатньо розвинені сукцесивні синтези, навчання писемного мовлення може здійснюватися *за традиційною схемою – від елементів цілого до цілого, тобто за допомогою усвідомленого звуко-буквеного аналізу і синтезу*. Відповідно до цього методу процес формування психофізіологічних дій та операцій, що забезпечують процес читання, починається з визначення сукцесивних (послідовних), а не симультанних (цілісних) відрізків. Процес же симультанності здійснюється вже після досягнення оптимальної форми послідовного виконання дії. У результаті в дитини формується вміння в ході виконання звуко-буквеного аналізу переходити від розгорнутого послідовного виконання до симультанної одночасної оцінки кількісного та якісного складу слова.

Однак відомим є факт, що значна кількість дітей як з типовим розвитком, так і дітей з особливими освітніми потребами з труднощами оволодівають аналітико-синтетичним способом читання. Тому педагог має володіти й іншими методами навчання писемного мовлення, зокрема, таким методом, як глобальний. Використовуючи цей спосіб навчання писемного мовлення, педагог спиратиметься на діагностовану в дітей належну сформованість симультанних структур і схем. Основна особливість глобального методу зводиться до того, що одиницею читання і письма є не буква чи звук, а слово і навіть ціле речення.

Грунтуючись на розвинених симультанних синтезах, педагог має змогу планомірно формувати в дітей оптичні ідеографічні (цілісні) образи слів і речень та автоматизовані моторні енеграми (стійкі моторні сліди у пам'яті). Разом з тим, цей метод у подальшому передбачає

поступовий перехід до формування в дітей операцій звуко-буквеного аналізу і синтезу, що складають психологічну основу процесів письма і читання. Формується вміння здійснювати фонематичний аналіз і синтез тих слів, які вони вміють добре читати і писати глобально, тобто впроваджується напівглобальний спосіб читання і письма.

У процесі формування глобального способу письма особлива увага має приділятися підготовчому етапу. Метою цього етапу є формування в дітей на логопедичних заняттях і заняттях образотворчого мистецтва зорово-моторної координації та особливої динамічної схеми рухів руки, необхідних для цілісного написання слів. Крім того, відомо, що малювання – це основа знакової діяльності і формування здібності до малювання – це формування елементарних знакових операцій.

Отже, на основі достатньо зрілої синтетичної структури (або сукцесивної, або симультанної) стає можливим навчання дітей з ПМР письмового мовлення як за традиційною схемою (від оволодіння буквами і злиття їх у склади і слова), так і за допомогою відпрацювання цілісних прийомів сприйняття, коли слово від початку виступає як ціле. Тобто, в останньому випадку ціле (слово) виступає раніше частин (букв і складів).

У суперечці між захисниками традиційних методик і прибічниками глобального (цілісного) методу навчання не має і не може бути переможців. *Необхідно лише визнавати наявність у дітей різного стану розвитку основних видів синтетичної діяльності.* І саме опора на більш зрілу, сформовану синтетичну структуру дозволить педагогу здійснювати диференційоване навчання дітей з ПМР писемного мовлення. При цьому використовується як звуко-буквений аналітико-синтетичний метод, так і глобальний та напівглобальний способи з поступовим переходом до оволодіння дітьми звуко-буквеним аналізом і синтезом, що складають психологічну основу читання і письма.

Таким чином, можемо стверджувати, що *підручник «Логодидактика» слугує реалізації загальної мети* – дати студентам інформацію про шляхи навчання дитини з ПМР з урахуванням особливостей природи, механізмів і структури як недорозвинення, так і достатньої зрілості її психічних процесів та функцій.

При розв'язанні загальної мети студенту важливо, окрім того, бути ознайомленим із сучасним продуктивним підходом, який базується на теоретичній розробці питань на стику трьох напрямів: *психології навчальної діяльності, психології здібностей та проблеми розвитку.* Застосування такого підходу сприятиме оперативній і безперервній інтенсифікації процесу

формування у дітей з ПМР навчально-пізнавальних здібностей, засвоєнню знань і своєчасному переходу сформованих пізнавальних умінь в навички, що є підсумковим результатом навчання.

В основу практичної реалізації такого підходу покладена **концепція корекційно-превентивного навчання** (В.В. Тарасун). Модель корекційно-превентивного навчання враховує як дані про актуальні і потенційні можливості дитини, так і стан її «поля недорозвинення». При цьому навчання має базуватися на результатах психолого-педагогічної і логопедичної діагностики. Такий підхід забезпечує своєчасне прогнозування «поля труднощів у навчанні» (найближчих і віддалених) з подальшим їх планомірним запобіганням.

Провідним педагогічним засобом при цьому визначено систему заходів, спрямованих на інтенсивний розвиток у дітей саме синтетичної діяльності. У подальшому на її основі здійснюється робота по формуванню навчальних здібностей і таких інтелектуальних навичок, як лічба, письмо, читання. Такий шлях навчання значною мірою є обхідним, оскільки при цьому не ламаються мовленнєві динамічні стереотипи, що склалися, а редукуються (скорочуються) вербальні ланки процесу оволодіння інтелектуальними навичками.

Отже, генеральною ідеєю, основною концепцією автора підручника є комплексний, багаторівневий аналіз причин труднощів засвоєння дітьми з ПМР програмового матеріалу на основі даних. Ці дані є результатом діагностики у них рівня розвитку навчальних здібностей і стану сформованості базових інваріантних дій та операцій, тобто синтетичних структур – сукцесивних і симультанних. Такий підхід до проблеми дозволить студенту суттєво розширити:

- межі **пізнання закономірностей** психічного розвитку дітей з ПМР,
- спектр **причин труднощів** у засвоєнні навчального матеріалу,
- знання **особливостей корекційно-превентивної роботи** по запобігання виникнення у дітей можливих труднощів в оволодінні знаннями, вміннями та навичками, визначеними навчальною програмою,
- знання про **можливість і доцільність раннього початку формування передумов розвитку навчальних здібностей** як основи сенситивності навчання науковим поняттям дошкільників з особливостями в розвитку;

- **можливість ранньої одночасної підготовки дітей до засвоєння лінгвістичного і математичного матеріалу.** Така підготовка забезпечується на основі планомірного розвитку у них інваріантних дій і операцій (тобто, сукцесивних і симультанних синтезів), які є спільними для різних видів навчальної діяльності;
- знання про те, що **деякі важливі навчальні здібності у певної частини дітей з різними вадами мовлення можуть бути не компенсованими**, наприклад, звуко-буквений аналіз і синтез. У такому випадку педагогу доцільно змінити логіку навчання писемного мовлення шляхом опори на сформовану синтетичну структуру і застосувати глобальний метод навчання.

Розробка концепції корекційно-превентивного навчання є новим кроком до ранньої діагностики і своєчасного запобігання неуспішності в учнів з особливостями в розвитку шляхом застосування психологічних і нейропсихологічних методів. Важливою характерною особливістю корекційно-превентивних методик є те, що ними передбачено розвиток (формування) у дітей послідовного (сукцесивного), цілісного (симультанного) та сукцесивно-симультанного способів сприйняття, переробки і запам'ятання навчальної інформації.

Представлений у підручнику диференційований підхід до оцінки ролі і значення навчальних здібностей у виникненні труднощів у навчанні, врахування рівня їхнього розвитку на різних етапах навчання дітей з ПМР сприятиме формуванню у студента і практика вміння вибрати єдино правильну корекційно-розвивальну тактику стосовно кожної дитини. Застосування спеціально розроблених методик, представлених у посібнику, які враховують особливості психічного і мовленнєвого розвитку, сприятимуть запобігання виникнення в дітей шкільної неуспішності, зокрема **в умовах інклюзивної освіти**.

Інклюзія є однією зі складних систем освіти з вибудованим порядком значень різного рівня узагальнення, що репрезентують усі сфери життя та діяльності дитини з особливостями у розвитку. Труднощі становлення і розвитку інклюзивного процесу в Україні лежать часто в професійній невідповідності і негативному ставленні певного кола науково-педагогічних працівників до цього процесу, хоч зараз він інтенсивно розвивається у більшості країн світу. У цьому контексті від вихователя, логопеда і учителя вимагається якісна професійна підготовка з урахуванням інноваційного характеру педагогічної діяльності, зумовленого інтенсивним упровадженням інклюзії. Водночас стає необхідним забезпечення високого рівня

поліфункціональної здатності фахівця успішно виконувати численні завдання професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії. Тому спеціалізація педагога нині має тенденцію до розширення за рахунок розвивального, превентивного, корекційного і терапевтичного складників.

За своїми узагальнюючими можливостями **зміст концепції корекційно-превентивного навчання має як дефектологічне, логодидактичне, так і загальнопедагогічне значення.** Тому планомірне прогнозування виникнення труднощів у навчанні та запропоновані автором педагогічні засоби їхнього запобігання можуть розглядатися як підсистема цілісної системи розвивального навчання.

Таким чином, багаторічна наукова діяльність у галузі логодидактики дозволила автору узагальнити значний досвід дослідницької роботи в названих напрямках і представити його у цьому підручнику. У той же час може бути визнана доцільність розробки нових превентивних і корекційно-превентивних методик, оскільки необхідне подальше розкриття цієї однієї з найважливіших логодидактичних проблем.

ВАЛЕНТИНА ВОЛОДИМИРІВНА ТАРАСУН

ОСНОВИ ТЕОРІЇ І ПРАТИКИ ЛОГОДИДАТИКИ
ПІДРУЧНИК

Керівник видавничих проєктів Ю.В. Піча

Підписано до друку 04.01.2017. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 20,5. Наклад 300.

Фотографії і малюнки в тексті підручника
частково взяті з інтернет-мережі

Всі права інтелектуальної власності та суміжні права автора захищені ст. 55
Конституції України та статтями 176, 177, 229, 231, 232 КК України

Видавництво «Каравела»
просп.. М.Рокосовського, 8 а, м.Київ, 04201, Україна
Тел. (044) 592-39-36, (050) 355-77-75
E-mail: Caravela @ukr.net

Свідоцтво
про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів
видавничої продукції
ДК №2035 від 16.12.2004